



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR: PARADIGMAS PRESENTES NO
TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM AUTISMO**

BEATRIZ CARRIÇO ILHA

ORIENTADORA: Profª Drª Fátima Lucília Vidal Rodrigues

BRASÍLIA -DF

2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BEATRIZ CARRIÇO ILHA

**INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR: PARADIGMAS PRESENTES NO
TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM AUTISMO**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como requisito para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, submetido à comissão examinadora da Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação da Professora Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

BRASÍLIA

2013

ILHA, Beatriz Carriço.

Inclusão e Integração escolar: paradigmas presentes no trabalho pedagógico com crianças com autismo / Beatriz Carriço Ilha. – Brasília, 2013.

76f.

Pesquisa – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012 .

Orientadora: Profª Drª Fátima Lucília Vidal Rorigues

Palavras-chave: Autismo, Integração, Inclusão.

TERMO DE APROVAÇÃO

BEATRIZ CARRIÇO ILHA

INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR: PARADIGMAS PRESENTES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM AUTISMO

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como requisito para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, submetido à comissão examinadora da Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB, sob a orientação da Professora Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues (Orientadora)
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^a Dr^a Sinara Pollom Zardo
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof^a Dr^a Viviane Neves Legnani
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof Dr Paulo Bareicha (Suplente)
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

"[...] O que mata um jardim não é mesmo
alguma ausência
nem o abandono...
O que mata um jardim é esse olhar vazio
de quem por eles passa indiferente."

Mario Quintana

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha mãe, que me apoiou, confiou em mim e acreditou na minha capacidade, ajudando-me em todos os momentos da faculdade e sendo muito paciente durante a elaboração deste trabalho de conclusão de curso.

A toda a minha família - avó, pai, tias e tios - também pelo apoio e por acreditarem em mim, sempre me dando forças para continuar.

Aos amigos, que acompanharam minha jornada, ajudando nas dificuldades ao longo do curso e dando suporte nos momentos difíceis.

À minha orientadora Fátima Lucília Vidal Rodrigues, que foi mais que uma professora, acompanhando toda minha trajetória acadêmica, supervisionando estágios e sempre disposta a esclarecer dúvidas com a maior paciência.

À Universidade de Brasília, pelas experiências e oportunidades em ensino, pesquisa e extensão, favorecendo uma formação abrangente, necessária à profissão de educador.

Às escolas, profissionais e crianças citados neste trabalho, que tornaram possível sua realização.

RESUMO

Crianças com autismo estão cada vez mais presentes nas escolas; porém, mesmo em escolas públicas e inclusivas, frequentemente elas continuam excluídas, separadas das outras crianças e privadas do convívio social. Esse movimento binário de incluir/excluir provoca um apagamento na identidade dessas crianças, considerando que muitas vezes elas não são chamadas pelo nome e são tratadas como diferentes dos outros alunos, mas iguais entre si – como uma massa uniforme: "os autistas". Suas singularidades, portanto, não são valorizadas. Partindo das teorias sobre autismo, da história da inclusão nas escolas brasileiras e do acompanhamento e observação de uma mesma criança com autismo no estágio supervisionado em escolas do Distrito Federal que trabalham sob paradigmas diferentes, o presente trabalho assinala as diferenças entre inclusão e integração e aponta as possibilidades que a inclusão valoriza para que um sujeito, no caso da criança escolhida para este estudo de caso, possa estar com o outro. O objetivo geral desse trabalho foi investigar o processo de escolarização de uma criança em estruturação autística em duas escolas do Distrito Federal que trabalham sob os paradigmas de inclusão e integração. Um trabalho pedagogicamente comprometido com as crianças com autismo - principalmente na escola, que se configura como um espaço de socialização e de inscrição da lei - pode ajudá-las a sair da situação de exclusão, fazendo com que sejam reconhecidas como sujeito, na escola e na vida.

Palavras-chave: Autismo, Integração, Inclusão.

ABSTRACT

Children with autism are increasingly present in schools but even in public and inclusive schools they often remain excluded, separated from other children and deprived of social intercourse. These children have their identities erased by this including/excluding movement, since many times they are not called or referred to by their names and they are treated differently from the other students, although they remain equal among themselves – a uniform mass: “autistics”. Their specific features, therefore, are unappreciated. Based on theories of autism, on the history of inclusion in Brazilian schools and on the monitoring and observation of the same child with autism in two schools of the Federal District that work under different paradigms, this paper marks the differences between inclusion and integration and points out the possibilities appreciated by inclusion so that the subject - in this case, the child chosen for this case study – can be with the other. The general purpose of this study was to investigate the educational process of a child in autistic structuring at two schools in the Federal District who work under the paradigms of inclusion and integration. A work pedagogically committed to children with autism - especially at school, which is a place for socialization and comprehension of the law - can help them to get out of the exclusion situation, causing them to be recognized as a subject in school and in life.

Keywords: Autism, Integration, Inclusion.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS..... 6

RESUMO 7

ABSTRACT 8

APRESENTAÇÃO..... 10

PARTE 1: MEMORIAL EDUCATIVO E PERSPECTIVAS POFISSIONAIS 11

PARTE 2: MONOGRAFIA 15

 INTRODUÇÃO 15

 CAPÍTULO 1 - REFLEXÃO TEÓRICA ACERCA DO AUTISMO 17

 CAPÍTULO 2 - INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO 23

 2.1. INTEGRAÇÃO 23

 2.2. INCLUSÃO 25

 CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA 28

 3.1. AS ESCOLAS 28

 3.2. ANA MARIA..... 37

 CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS 40

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 47

REFERÊNCIAS..... 49

APÊNDICES 52

 APÊNDICES 1..... 52

 APÊNDICES 2..... 76

APRESENTAÇÃO

Durante o primeiro estágio, percebi que crianças com autismo nem sempre eram incluídas, mesmo em escolas que se consideravam inclusivas. Elas estavam na escola, mas quase não tinham contato com as crianças sem autismo, estando sempre em uma situação de exclusão.

No segundo estágio, tive a oportunidade de observar uma das crianças que estive na primeira escola, em uma escola em que o conceito de inclusão é vivido na prática. Pude perceber, então, os benefícios da inclusão para crianças com autismo.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é investigar como se dá o processo de escolarização de uma criança em estruturação autística em duas escolas do Distrito Federal que trabalham a partir dos paradigmas de integração e inclusão. Os objetivos específicos que derivam da questão geral são: investigar como é conceituado o autismo; descrever quais as diferenças entre integração e inclusão; e descrever e problematizar as propostas de trabalho acompanhadas nas escolas que trabalham nas perspectivas de integração e inclusão.

O trabalho é apresentado em duas partes: a primeira, na qual apresento meu memorial educativo e as perspectivas profissionais; e a segunda, que traz o trabalho monográfico dividido em: fundamentação teórica sobre autismo; conceito de inclusão e integração; descrição das escolas, das crianças e do sujeito do estudo de caso; e categorias de análise, considerações finais, referências e apêndices contendo os diários de campo das observações realizadas.

PARTE 1: MEMORIAL EDUCATIVO E PERSPECTIVAS POFISSIONAIS

Nasci em Brasília no dia 14 de março de 1990. Em 1992 nasceu minha irmã e em 1996 meus pais se separaram.

Dos três anos de idade aos dez estudei em uma escola particular chamada Monteiro Lobado, que fica na Asa Norte. Nessa escola fui alfabetizada e tive meu primeiro contato com uma pessoa com deficiência, uma menina com Síndrome de Down que se tornou uma grande amiga. Mantivemos contato por alguns anos e, mesmo depois que ela se mudou para o Líbano, encontrávamo-nos quando ela visitava Brasília. A mãe dela comentou em um desses encontros que ter se mudado para o Líbano foi muito ruim, pois aquele já era um país que segregava as pessoas por motivos de religião, e não existia inclusão para uma criança com Síndrome de Down. Infelizmente, nós perdemos contato quando eu me mudei para Cabo Frio.

No ano 2000, minha mãe se casou novamente, e nós nos mudamos para Cabo Frio, uma cidade pequena no litoral do Rio de Janeiro. Por ser uma cidade pequena e até um pouco atrasada culturalmente, quase todas as boas escolas eram católicas, e eu estudei em uma chamada Instituto Santa Rosa. Lá, não se via muitas crianças ou mesmo adultos com deficiência. Lembro-me apenas de uma ocasião em que conheci uma menina, também com Síndrome de Down, que era filha de um amigo do meu padrasto. Ela não saía muito de casa, dificilmente estava nos mesmos lugares que a irmã, mas uma vez sua família e a minha viajaram juntas e ela foi conosco. Em uma conversa com a minha mãe, a mãe dela contou que, inicialmente, ela estudava em uma classe comum, em uma escola inclusiva, mas, como ela se sentia discriminada, foi colocada em uma escola especial, que a menina preferiu por se sentir melhor. Um tempo depois, graças ao investimento e à insistência da mãe para que frequentasse as escolas, ela passou a trabalhar como atendente no escritório de um plano de saúde na cidade. Infelizmente sua mãe faleceu, ela foi morar com a tia e eu não tive mais notícias da família.

Mesmo hoje, tenho a impressão de que Cabo Frio ainda é uma cidade que exclui as pessoas consideradas diferentes, com deficiência ou por outros motivos - como homossexualidade, por exemplo. Até encontramos algumas pessoas com alguma deficiência física na rua, mas dificilmente vemos alguém com Síndrome de Down, com autismo, cega ou surda e o atendimento oferecido pelo governo a essas pessoas é mínimo e voltado para a saúde. Poucas são escolas que oferecem educação para as crianças com deficiência e, quando oferecem, são salas especiais. O que acontece é que muitos pais de crianças com deficiência acabam optando por morar na capital, Rio de Janeiro, para que seus filhos tenham uma educação de qualidade, sendo devidamente incluídos em classes comuns.

Alguns anos depois, como minha mãe é servidora pública do Superior Tribunal de Justiça e não estava mais casada, fomos obrigadas a voltar para Brasília. O retorno foi bastante traumático para mim e para a minha família por ser repentino, pois tivemos apenas um mês após o comunicado para voltar. Com isso, acabei mudando-me na metade do 2º ano do Ensino Médio, chegando aqui um pouco perdida nas disciplinas, vestibulares e PAS, principalmente porque a ordem em que os conteúdos eram transmitidos aos alunos no Rio de Janeiro e aqui em Brasília eram diferentes. Vi alguns conteúdos duas vezes e outros nunca vi.

Apesar de ter feito parte do meu ensino fundamental aqui em Brasília e de ter convivido e visto crianças com deficiência frequentando as classes comuns, quando voltei e terminei meu Ensino Médio, no Colégio Sagrado Coração de Maria, não tive a oportunidade de conviver com pessoas com deficiência.

Formei-me no Ensino Médio em dezembro de 2007 e, em 2008, entrei em um cursinho pré-vestibular para tentar cursar psicologia na UnB. Até fiz o Programa de Avaliação Seriada aqui da Universidade de Brasília, mas apenas visando conhecer o tipo de prova para depois fazer o vestibular, já que havia perdido a primeira etapa por não morar aqui. No terceiro semestre de cursinho, resolvi que não tentaria mais psicologia, já que não havia passado nos primeiros vestibulares. Fiz o vestibular da UnB para pedagogia e matriculei-me em psicologia em uma faculdade particular do Distrito Federal. Quando fui aprovada

na UnB, tranquei a faculdade particular, que começaria em poucos dias e resolvi cursar pedagogia na Universidade de Brasília, mesmo que só para ver se gostava ou não do curso.

No segundo semestre do curso, com a disciplina O Educando com Necessidades educacionais específicas, decidi que iria continuar na Pedagogia e que queria trabalhar e fazer o estágio obrigatório na área de Educação Especial, para conhecer melhor. No terceiro semestre, com a disciplina Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Necessidades Especiais, resolvi que focaria os estágios obrigatórios e os projetos na área de crianças em estruturação autística.

Assim, fiz a disciplina Tópicos Especiais em Educação Especial 1, na qual debatemos diversos textos sobre a teoria do Autismo, para me preparar para o estágio com essas crianças, e o projeto de extensão “Singularidades no Processo de Escrita de Sujeitos em Estruturação Psicótica ou Autística”, em 2011, oferecido pela Professora Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues, na UnB. Neste projeto eu pude conviver com profissionais de várias áreas, como psicólogos e educadores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, além de estudantes de psicologia e pedagogia da UnB e de outras faculdades, ouvindo várias opiniões diferentes e discutindo alguns casos e textos levados pela professora.

Em seguida, fiz os Projetos 3 e 4, incluindo três estágios com crianças com diagnóstico de autismo: dois em uma escola associativa do Distrito Federal, em classe regular, e um em uma escola pública do Distrito Federal, em classe especial. Os projetos me proporcionaram experiências diferentes e material para o estudo de caso deste trabalho.

No final de 2012 também participei do Simpósio “ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que não tratava apenas de estudantes com autismo, mas da diversidade de sujeitos com necessidades específicas, com os quais podemos trabalhar como educadores e pelos quais me interesso.

Minhas perspectivas profissionais são várias. Primeiramente, gostaria de fazer o curso de Pós-Graduação Lato Senso de Psicopedagogia da Universidade

de Brasília e prestar concurso para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, em seguida, fazer Pós-Graduação Stricto Senso para prestar concurso para professor universitário na Universidade de Brasília.

PARTE 2: MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresento algumas proposições acerca do autismo, a partir de uma abordagem psicanalítica, mas também trazendo outros autores que transitam por outras matrizes teóricas. Também é feito um pequeno histórico da inclusão no Brasil, passando pela integração, ainda tão comum em algumas partes do país - e diferenciando integração de inclusão.

Com os estágios supervisionados, pude reparar que havia diferenças na maneira como crianças em estruturação autística se desenvolviam em classes especiais e em classes regulares. A oportunidade de acompanhar uma mesma criança em estruturação nesses dois processos diferenciados de escolarização possibilitou-me cotejar as diferentes realidades e armar a seguinte questão problema: *Como se dá o processo de escolarização de uma criança em estruturação autística em duas escolas do Distrito Federal, que trabalham sob paradigmas diferentes?*

A partir da questão de pesquisa citada anteriormente, o objetivo geral deste trabalho é *investigar como se dá o processo de escolarização de uma criança em estruturação autística em duas escolas do Distrito Federal que trabalham a partir dos paradigmas de integração e inclusão.*

Algumas questões norteadoras que derivam da questão principal organizaram meu caminho metodológico: *quem é o sujeito com autismo, quais as diferenças entre integração e inclusão e quais as diferenças significativas nas propostas das duas escolas?*

Diretamente ligados às questões norteadoras, os objetivos específicos são: *investigar o conceito de autismo, descrever quais as diferenças entre integração e inclusão e descrever e problematizar as propostas de trabalho acompanhadas nas escolas que trabalham nas perspectivas de integração e inclusão.*

Utilizando os diários de campo das observações realizadas em duas escolas no Projeto 4 - uma que trabalha a partir do paradigma da integração e outra que trabalha a partir do paradigma da inclusão - construo cinco categorias

de análise que diferenciam a abordagem de uma escola da outra, quais sejam: distribuição do espaço físico das turmas nas escolas, relação entre as crianças com e sem autismo, o conhecimento cognitivo como determinante do espaço pedagógico mais apropriado, a nomeação do outro, e o posicionamento das instituições frente à identidade do sujeito. Assim, aponto diferenças nos processos escolares da criança observada nas duas escolas em cada categoria.

O trabalho monográfico está dividido em quatro capítulos, nos quais procuro desenvolver proposições teóricas e empíricas sobre as crianças com autismo na escola.

No primeiro capítulo apresento algumas considerações do conceito de autismo. No segundo, os paradigmas da integração e inclusão são apresentados, brevemente, para que possamos compreender os dois contextos trazidos no capítulo seguinte. No terceiro, apresento a metodologia, a maneira como tive acesso à base empírica que derivou para o capítulo quatro, no qual apresento a análise de dados.

Para finalizar, as considerações finais são apresentadas, de forma a representar uma primeira elaboração acadêmica e de pesquisa.

CAPÍTULO 1 - REFLEXÃO TEÓRICA ACERCA DO AUTISMO

A palavra “autismo” deriva do grego “autos” - que significa “voltar-se para si mesmo”. O termo autismo foi usado pela primeira vez pelo psiquiatra austríaco Eugen Bleuler em 1911 para mencionar uma das características da esquizofrenia. Ele referia-se à tendência do psicótico de se fechar em seu mundo, em um ensimesmamento do sujeito em seu mundo interno, sem contato com o exterior (Roudinesco & Plon, 1998).

Leo Kanner (1943 apud BOSA (2002)) foi o primeiro a descrever o autismo, partindo do conceito inicial de Bleuler. Ele estudou onze crianças que haviam sido diagnosticadas com esquizofrenia e começou a reparar nas semelhanças entre elas, como distúrbios na linguagem, obsessão pelo que é imutável e incapacidade de se relacionar com outras pessoas (Kanner apud Bosa, 2002). Porém, Kanner distinguiu o autismo da esquizofrenia por conta da inabilidade que crianças às quais atendia tinham no relacionamento interpessoal, o que nem sempre acontece na esquizofrenia, dando ao distúrbio o nome de Autismo Infantil Precoce, já que os sinais da síndrome apareciam muito cedo.

O autor também comenta sobre as famílias dessas crianças:

Finalmente, uma questão que levantou intensa polêmica nos anos subsequentes foi a observação de Kanner (1943) acerca das famílias das crianças que observara. Destacou que entre os denominadores comuns a elas estavam os altos níveis de inteligência e sociocultural dos pais, além de uma certa frieza nas relações, não somente entre os casais, mas também entre pais e filhos. (Kanner apud BOSA, 2002, p.25)

E, no mesmo trabalho, ele afirma que por causa do fechamento autístico extremo dessas crianças, não seria possível atribuir todo o quadro às relações parentais dos pacientes.

Por muitos anos, o autismo foi chamado de esquizofrenia infantil, mas Rutter (1985) já havia reconhecido que as desordens mentais da infância deveriam ser distinguidas das psicoses com aparecimento mais tardio.

Para a psicanálise freudo-lacaniana, tanto na psicose quanto no autismo, haveria uma questão na entrada na linguagem, já que esta é o eixo central da constituição do sujeito psíquico. Segundo Meira (2006), no campo psicanalítico, a

leitura do autismo se estabelece a partir da posição subjetiva que a criança assume em referência ao campo da linguagem.

O bebê humano precisa do cuidado da mãe para se estruturar e se desenvolver, tanto física quanto psiquicamente, com olhares, toques e palavras. Assim, através dos significados emprestados por quem arma a questão parental, especialmente a maternagem, a percepção do humano se organiza e a criança vai construindo seus referenciais simbólicos e transformando um corpo somente orgânico em um corpo erógeno, um corpo desejante.

Se, por alguma razão, há uma falha precoce na apresentação dos referentes imaginários e simbólicos ao bebê, seja por razões fantasmáticas, seja secundária a problemas nas condições orgânicas constitucionais da criança, esta pode ficar excluída do campo das trocas simbólicas da linguagem, reduzida ao real de um corpo perceptivo não subjetivado. (SIBEMBERG, 2006, p.65)

Dessa forma, a presença do outro não interessa para algumas crianças, o olhar voltado a ela não é percebido com significado de desejo e a palavra não encontra um lugar significativo. Essas crianças encontram-se em uma posição fragilizada na linguagem, o que resulta em sintomas no corpo, como movimentos repetitivos com as mãos e com o corpo, assim como rituais repetitivos, com a intenção de se estruturar, organizando minimamente suas vidas.

Diferentemente da psicologia e da neurologia, a psicanálise não tem a intenção de tamponar os sintomas para alcançar uma cura e bom comportamento social, e sim constituir um sujeito psíquico que possa ter acesso à palavra, na qual a mudança do comportamento e o aprendizado seriam apenas uma consequência.

[..]A neurologia toma a linguagem buscando definir sua gênese na estrutura orgânica. O autismo seria decorrente de insultos precoces ocorridos no processo neuromaturacional, acarretando disfunções complexas nos circuitos neuronais responsáveis pelas manifestações comportamentais da síndrome. (Tuchman,1991)
A psicologia trabalha a linguagem desde a perspectiva do sujeito cognitivo. O problema do autismo seria uma questão de aprendizado, passível de ser minorado por técnicas de treinamento. A psicanálise percebe a linguagem enquanto suporte fundamental para a constituição do sujeito humano, sujeito de desejo. (SIBEMBERG, 2006, p.66)

Segundo Calazans e Martins (2007), a prática entre vários é a possibilidade de um sujeito advir. Ela deve ser realizada em instituição por vários profissionais da saúde sob orientação psicanalítica, sendo um tratamento baseado na transferência, onde um espaço vazio de saber sobre o autista é produzido e mantido para que dessa forma, o pessoa com autismo se posicione como sujeito, e não como objeto. O clínico fica numa posição subjetiva de parceiro e não de especialista, tornando possível uma abertura com o surgimento de uma fala endereçada, um pedido ou um olhar. Assim, existe uma equipe de atendimento, e não apenas um único profissional, que se reúne para falar sobre o paciente, impedindo a construção de um único saber sobre o autista, mantendo a posição de não saber inicial, necessário ao tratamento psicanalítico.

Considerando que nenhum desses campos de conhecimento (neurologia, psicologia e psicanálise) tem um saber único e suficiente sobre a síndrome, a cura para o autismo deve passar por uma clínica interdisciplinar, na qual os diferentes saberes trabalhem juntos na tentativa de constituir a criança em um corpo subjetivado.

Exatamente por não se tratar de uma ignorância infundada, as reuniões de equipe são necessárias também para que se construa a lógica de cada caso, pois é a partir dela que se pode erguer uma estratégia para a direção do tratamento. E com a estratégia construída em conjunto, a partir do testemunho de todos, cada um está livre para construir sua própria tática. A elaboração do saber nessa prática ergue-se, assim como se perde, entre os vários. (CALAZANS; MARTINS, 2007, p.152)

Na década de 80, o termo 'Transtornos Invasivos do Desenvolvimento' passou a ser utilizado, sendo o autismo retirado da categoria de psicoses no DSM-III e na CID-10. Mais tarde, o termo foi mudado para 'Transtornos Globais do Desenvolvimento'.

Em 2012, no Brasil, o autismo foi considerado uma deficiência em todos os aspectos legais pela lei nº12.764 de 27 de dezembro 2012, alterando o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. O diagnóstico é feito com base nos critérios da Classificação Internacional de Doenças (CID) -10 junto com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais (DSM) - IV, observando o comportamento da criança. É comum, contudo, encontrarmos crianças com outra síndrome ou deficiência associadas ao autismo. Já no DSM-IV o transtorno

autista foi agrupado com os transtornos desintegrativos, a Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger. Segundo Bosa (2002, p.28-29) tanto o DSM-IV quanto o CID-10 apontam o comprometimento em três áreas principais como critério para o transtorno autista: "alterações qualitativas das interações sociais recíprocas; modalidade de comunicação; interesses e atividades restritos, estereotipados e repetitivos".

Com a retirada do diagnóstico de psicoses infantis, um enorme número de crianças começou a ser diagnosticada como autista ou com Síndrome de Asperger na década de noventa do século passado. Porém, a psicanálise faz a distinção entre o autismo infantil precoce e psicoses menos severas. Jerusalinsk (1993) defende que o autismo seja entendido como uma quarta estrutura clínica¹, ao lado das outras três propostas por Lacan: psicoses, neurose e perversão. Para aquele, autismo e psicose não se assemelham, sendo o autismo um caso de exclusão, no qual simplesmente não há inscrição do sujeito, há apenas o real. Essa interpretação se opõe a outras mais clássicas da psicanálise, que defendem que o sujeito teria recuado depois de experiências traumáticas com o Outro primordial, o que acaba culminando na culpabilização dos pais, que se sentem responsáveis pelo estado do filho.

A afirmação de que não há inscrição se opõe radicalmente às interpretações mais clássicas da psicanálise a respeito do autismo, para as quais teria havido o recuo do "sujeito" diante de experiências traumáticas com o Outro primordial. São as bolhas, as conchas autísticas, que supõem um sujeito prévio, capaz de "avaliar" a hostilidade do mundo e "escolher" a fuga. (KUPFER, 1999, p.104)

Adotaremos aqui a posição de Jerusalinsky (2012), para além dos diagnósticos fechados do DSM e da CID, supondo uma estruturação não decidida na infância. E uma clínica nessa direção deve supor um sujeito para produzir uma inscrição nele, culminando numa outra vantagem da diferenciação: uma possível passagem da estruturação autística para uma estruturação psicótica.

¹ Trata-se de uma posição polêmica, mas consideramos importante citá-la para que em futuros trabalhos possamos nos aprofundar.

Para resumir: um diagnóstico diferencial da psicose e do autismo que supere a dicotomia organogênico/psicogênico, que introduza a incidência do discurso contemporâneo sobre o autismo e que leve em conta a passagem do autismo para a psicose terá consequências clínicas sobre a direção do tratamento, em especial sobre a escuta dos pais. (KUPFER, 1999, p.107)

O DSM-V² mais uma vez modifica a organização do diagnóstico de autismo, retirando a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento das categorias de autismo, existindo apenas a denominação Transtornos do Espectro Autista, que é dividido nos níveis leve, moderado e severo.

Um grande problema do diagnóstico para a criança é que, a partir do momento em que ele é dado, ela muitas vezes passa a ser tratada pelos pais, pela escola e pela sociedade como uma criança com dificuldades e não com possibilidades e potencialidades.

Podemos então nos perguntar acerca da posição que uma palavra, referida como diagnóstico, pode assumir para os pais e seus filhos. Inúmeras vezes encontramos crianças que tem suas vidas marcadas por estas classificações que obstaculizam seu desenvolvimento, assim como o exercício que os pais possam vir a fazer de suas funções. A partir do diagnóstico que a criança recebe, seus pais passam a buscar, no discurso científico, um saber a respeito de como educá-los. (MEIRA, 2006, p.74)

Por isso, alguns autores, como Bernardino (2004), defendem que a estruturação não é decidida na infância, podendo haver mudanças no campo da linguagem que irão interferir no seu desenvolvimento. Essa afirmação relativiza o diagnóstico na infância, o que não significa desconsiderar os sintomas e o sujeito para a organização dos tratamentos e a escolha dos melhores espaços escolares.

Situamos-nos neste grupo, pois pensamos que este diagnóstico de PSICOSES NÃO DECIDIDAS é um operador clínico mais condizente com estas características da infância e do próprio processo de estruturação subjetiva, que implicam a entrada do pequeno sujeito no campo da linguagem, a partir da relação com um Outro que sustenta este processo, dentro de um tempo que vai constituir o infantil. (BERNARDINO, 2004, p.35)

Quando o rótulo de "autista" é colocado, a criança passa a ser um sujeito encerrado pelos outros, reforçando os comportamentos estereotipados - a

² Foi lançado em Maio de 2013, porém, ainda não havia sido traduzido para o português até a realização deste trabalho.

ecolalia, entre outros - e a criança torna-se as próprias características gerais do nome diagnóstico que recebeu.

Em razão da forte tendência ao credo diagnóstico, a imagem que foi construída ao longo dos anos para representar o autismo à sociedade costuma apresentar crianças agressivas, sem condições de aprender, com movimentos estereotipados, imersas em seu próprio mundo, muitas vezes concebidas como perigosas e que necessitam de ambientes segregados por não serem capazes de viver em sociedade. (ORRÚ, 2012, p.190).

Algumas vezes, inclusive, essas crianças apresentam um quadro de psicose, em uma posição de alienação, e este acaba se tornando um quadro de apagamento subjetivo por conta de um diagnóstico equivocado.

Ser autista ou estar no autismo são condições que marcam diferenças radicais quanto ao trabalho a ser realizado junto a estas crianças. Na primeira, trata-se de marcar as crianças com sintomas e traços e a partir destes estabelecer pautas de tratamento para o autismo. Ou seja, programas que a partir do comportamento da criança, passem a adquirir funções. Na segunda, trata-se da consideração de que a possibilidade de escolha da criança, ou seja, de que estar imersa no autismo, é uma posição que requer uma intervenção psicanalítica precisa, e não treinamentos que a mantenham no autismo e que ignorem absolutamente a rede simbólica da qual ela pode vir a fazer parte a partir da história de sua família. Pois esta, sim, existe, fala e é a principal via de entrada no universo imaginário e simbólico por ser constituído por essas crianças. Oferecer o espelho da cultura, atravessá-lo com palavras e inscrever um nome ali onde há um diagnóstico é trabalho dos pais e familiares das crianças. Sem isto, há o risco da alienação em uma rede de significados que se repete em torno de signos unívocos e vazios, não restando a elas outro caminho a não ser o do automatismo do comportamento a elas atribuído. (MEIRA, 2006, p.77-78)

O diagnóstico acaba produzindo uma pessoa com deficiência, com necessidades educacionais específicas, e a criança deixa de ser reconhecida como criança e como sujeito único para ter um rótulo, o que faz com que ela seja excluída socialmente e leva ao fracasso escolar, que só existe em uma perspectiva de que todos devem ser iguais e se desenvolver de forma igual, fazendo um apagamento da singularidade de cada um. Educadores, psicólogos, médicos e outros profissionais que lidam com essas crianças não devem focar-se nos sintomas pré-estabelecidos pelo diagnóstico, trabalhando apenas para que esses desapareçam, sintomas esses que incomodam quem está em volta e não o próprio autista. Deve-se levar em conta o sujeito que está ali, com toda a sua vivência.

CAPÍTULO 2 - INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Ao longo da história, passamos por vários paradigmas, como: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. De uma forma ou de outra, esses paradigmas ainda estão presentes em nossa sociedade. Com o passar do tempo e o aparecimento de novas teorias sobre as pessoas com deficiência - até então consideradas completamente incapazes, sendo excluídas socialmente e trancadas em casa ou em manicômios - e suas habilidades, surgiram as escolas especiais - ou os também chamados centros de ensino especial. Estes agruparam indivíduos, principalmente crianças, com diversos tipos de deficiência. Pessoas com autismo e síndrome de Down, cegos, surdos e deficientes físicos, entre outros, passaram a conviver nessas escolas, separados em salas de acordo com a sua deficiência. Esse modelo de escola durou por muito tempo e existe até hoje em vários lugares do país, mas percebemos que a integração e a inclusão têm pautado as atuais práticas escolares. A crítica feita a essa forma de educação exclusiva traz à tona o fato de que, convivendo com pessoas em iguais condições, as crianças com autismo têm suas possibilidades de desenvolvimento pouco estimuladas.

2.1. INTEGRAÇÃO

Em meados da década de 90, no Brasil, escolas especiais foram, aos poucos sendo substituídas pelas chamadas turmas especiais. Estas eram turmas, dentro das escolas regulares, formadas mais uma vez apenas por crianças com deficiência, onde novamente os alunos da classe especial eram excluídos do resto da escola. Havia pouco incentivo à interação entre eles e os demais alunos. O que se observa nesse contexto é mais o ensino da tolerância em relação àqueles que são diferentes que o reconhecimento dessa diferença e a percepção de que todos somos diferentes, com habilidades e limitações.

Muitos pais, educadores e estudiosos, insatisfeitos com essa situação, começaram a reivindicar a inserção dessas crianças em classes regulares, juntamente com as crianças sem deficiência. Surgem assim as chamadas escolas inclusivas. É importante salientar que:

[...] se não mudarmos o modelo de escola a partir de uma formação docente plural, dificilmente sairemos dos adjetivos: educação ainda precisará ser especial e a escola, inclusiva. Uma escola verdadeira é uma escola que acolhe, inclui, provoca, tutora, questiona e acompanha sujeitos em seus processos diferenciados de desenvolvimento e aprendizagem. (RODRIGUES, 2012, p.69)

Dessa forma, é responsabilidade do docente acolher, acompanhar e estimular os diferentes sujeitos da turma e da escola.

Os dispositivos legais também acompanharam o histórico do Brasil em relação às crianças com necessidades educacionais específicas. Assim como tivemos mudanças na maneira de nos referir a esses sujeitos, novos dispositivos legais foram criados para garantir seus direitos como cidadãos: obrigatoriedade de rampas de acesso pela cidade, transporte público adaptado e o direito de frequentar escolas regulares públicas, gratuitas e particulares.

As escolas regulares foram obrigadas a aceitar as crianças que antes ficavam em escolas especiais. Ainda hoje, contudo, muitas alegam não estar preparadas para recebê-las, e essas crianças continuam não sendo aceitas. Mesmo na maior parte das escolas em que são aceitas, elas são apenas integradas ou inseridas no grupo.

Os fatos servem para ilustrar a suposta "miopia" dos seguidores dessa linha de pensamento que acreditam na inclusão vista apenas sob o ponto de vista da legalidade, da norma jurídica. Com isso, forçam e colocam em prática uma ação completamente desarticulada e sem compromisso com a realidade objetiva das escolas regulares brasileiras. (CARMO, 2001)

A criança deve acompanhar a turma para estar inserida na classe comum, utilizando a sala de recursos, no contraturno, com o intuito de desenvolver seu aprendizado para tal.

As salas de recursos, geralmente funcionam em período extra-turno, não flexibilizam o tempo escolar. Atuam num tempo criado para suprir lacunas e limitações dos alunos que não conseguiram acompanhar, no tempo fixo regular da escola, as atividades previstas. Funcionam como mecanismo de "nivelamento" das crianças. Buscam suprir deficiências de aprendizagem para que esses alunos consigam "acompanhar" os demais alunos da sala convencional. (CARMO, 2001)

Na integração, a criança com necessidades educacionais específicas é apenas parcialmente inserida nas escolas regulares. Dependendo de suas

condições de acompanhar a turma, ocorrem algumas adaptações nos materiais e nos locais para que ela consiga realizar as atividades, mas é ela que deve adaptar-se à forma de educação da escola, da professora e da turma, o que acaba, mais uma vez, excluindo a criança e impedindo-a de ser valorizada pela e com toda a sua diferença.

2.2. INCLUSÃO

Na inclusão, por outro lado, essa criança é inserida incondicionalmente - as dificuldades de todas as crianças da turma são respeitadas e suas qualidades são valorizadas. As adaptações feitas no material, na infraestrutura e na didática atendem a todos, e a escola estrutura-se da melhor maneira possível, beneficiando todos os alunos. Para a inclusão ser realmente estabelecida, será necessária uma mudança brusca na educação brasileira, começando por mudanças no currículo e nas avaliações, passando de uma abordagem quantitativa para uma qualitativa.

Se realmente queremos que os diferentes e os desiguais tenham acesso ao conhecimento, precisamos superar as relações educacionais hoje existentes na atual estrutura escolar seriada, redimensionar o tempo e o espaço escolares bem como flexibilizar os conteúdos rumo a uma abordagem integradora que rompa com a compartimentalização das séries, das disciplinas e com a fragmentação do conhecimento. Enfim, precisamos superar de forma radical a atual organicidade escolar brasileira. (CARMO, 2001)

No caso das crianças com autismo, a inclusão favorece melhorias na interação social, na comunicação e na autonomia. Obviamente, se a escola estiver disponível para adequar tempo, espaço, procedimento e metodologia pedagógica.

[...] O grande foco na educação deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, pois nem sempre eles virão de maneira rápida e como esperamos. A educação nas escolas inclusivas, independente do grau de severidade, deve ser vivenciada na sala de recursos e na sala de ensino comum, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto. [...] Não educamos para a geração de robôs, mas eminentemente para a autonomia. (CUNHA, 2010, p. 32-33).

Quando o aluno está inserido em uma classe regular, em vez de uma classe especial, o ideal é que ele frequente em alguns dias, no contraturno, a sala de recursos. Nessa sala o aluno terá acompanhamento pedagógico para fazer atividades que o ajudem a desenvolver seu aprendizado, não atividades focadas no seu desenvolvimento para o acompanhamento da turma.

A sala de recursos precisa ser simples, sem muitos objetos para que não haja estímulos em demasia. Neste ambiente o aluno recebe uma educação individualizada, específica, com ênfase na mudança de alguns comportamentos e aprendizado de outros. É importante não tentar muitas mudanças ao mesmo tempo. O aprendente precisa visualizar somente os materiais ou os brinquedos que irá trabalhar, para que haja maior concentração possível. Entretanto, em um primeiro momento, o professor deve observar quais objetos ou atividades que o atraem mais, para usá-los nas tarefas. Detalhes, que, muitas vezes, são desconsiderados por nós, exercem grande atração. (CUNHA, 2010, p. 33).

Na rede pública, poucas crianças com necessidades educacionais específicas estão de fato incluídas nas classes regulares, principalmente quando se trata de crianças com autismo. Normalmente, elas estão apenas integradas, fazem parte de classes especiais com outros alunos que também têm necessidades específicas e só convivem com as crianças do fluxo regular no intervalo ou em poucas atividades em que as turmas da escola se encontram. Nessas classes especiais, a média é de dois alunos por professor. Assim, as turmas têm mais de um professor por classe, dependendo do número de alunos na turma.

Nas turmas regulares, encontramos algumas com dois professores por turma, porém esses professores não têm alunos específicos, ambos trabalham com todos os alunos da turma, inclusive os com necessidades específicas. Por lei, as turmas de inclusão devem ter no máximo vinte alunos, sendo o número de alunos com deficiência limitado a dois.

Quando a escola se tornar realmente inclusiva, esse nome não será mais necessário e o ambiente será chamado apenas de Escola: um lugar onde todos são diferentes, mas não há desigualdade e o tempo de aprendizado, as necessidades e a individualidade de cada um serão respeitados. Não existe um ser humano igual ao outro. Todos somos diferentes, com qualidades e

potencialidade, que devem ser respeitadas socialmente e, principalmente, no contexto escolar.

É importante distinguirmos diferença de desigualdade:

[...] Embora pareça se tratar apenas de um jogo de palavras, na realidade, uma coisa é aceitar a diferença, conviver com ela como um dado concreto, biológico dos seres humanos, outra é colocar no mesmo plano de entendimento a desigualdade que é resultante das relações socialmente estabelecidas. A primeira diz respeito a nossa natureza biológica inata ou adquirida, enquanto a segunda refere-se à nossa natureza social, construída historicamente nas relações entre os homens e a natureza e onde a natureza humana e biológica constituem o todo de uma mesma relação, possibilitando ao homem a capacidade de relacionar-se com o meio ambiente e com outros homens. (CARMO, 2001)

A partir do momento em que a inclusão realmente ocorrer nas escolas, tanto nas públicas quanto nas privadas, teremos crianças mais respeitadas e menos excludentes, que entendam que a diferença é fundamental e que todos têm potencialidades e dificuldades que devem ser acolhidas e respeitadas. A partir daí, por consequência, serão formadas gerações de adultos com esse mesmo pensamento.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, que parte do acompanhamento de uma criança com autismo em dois contextos escolares diferentes, utilizando os diários de campo das observações diretas para o estudo deste trabalho.

O processo desta pesquisa foi realizado ao longo dos dois semestres letivos de 2012, no período de estágio do Projeto 4, em duas escolas de Brasília - uma escola pública e uma escola associativa - que foram o lócus do trabalho, tendo essencialmente no acompanhamento de algumas crianças com autismo o foco do olhar e da escuta investigativa.

3.1. AS ESCOLAS

A primeira experiência foi em uma escola pública que trabalha com crianças com autismo, tanto em classes especiais como em classes inclusivas, que chamarei de Escola A. Foram três meses de estágio em uma turma de classe especial com seis alunos.

A segunda experiência foi em uma escola associativa, que não possui classes especiais, todos os alunos com deficiência estão nas classes comuns e as turmas são separadas de acordo com a faixa etária. Chamarei essa escola de Escola B. Também foram 3 meses de estágio em uma turma com crianças de cinco, seis e sete anos de idade; incluindo uma criança com autismo.

3.1.1. ESCOLA A

A Escola A é uma escola pública que tem crianças com autismo em classes inclusivas e em classes especiais. Nas classes especiais, o número de alunos é reduzido e cada professor atende dois alunos; assim, as turmas têm dois ou três professores e quatro ou seis alunos. As classes especiais e inclusivas ficam de um lado do pátio da escola, enquanto as classes comuns ficam de outro.

Difícilmente a escola desenvolve atividades em que as classes especiais se juntam com as classes regulares. Isso acontece apenas quando ocorre algum evento na escola, como festa junina, dia das mães e outros em que os pais estarão presentes, e, em algumas dessas ocasiões, os alunos das classes especiais são colocados todos juntos para uma apresentação. Mesmo no intervalo, quando todas as turmas estão juntas no pátio da escola, cada aluno de classe especial vai para um canto isolado, cada vez mais segregado dos outros. Poucos são os que brincam com as crianças das classes regulares, e não é feita uma mediação dos professores para que os alunos das classes especiais estejam em contato com os outros alunos da escola. Assim, as crianças com deficiência acabam convivendo cada vez mais entre si ou não convivendo com ninguém.

No recreio, cada aluno ia para um lugar com um brinquedo, ficando afastados e sem interagir com as outras crianças da escola. Apenas a Gabriela interagia com outros alunos e profissionais da escola, correndo e pulando com eles. Professores e outros servidores da escola que ficavam olhando as crianças no recreio não faziam intervenções ou atividades para que eles fossem incluídos nas brincadeiras. (Escola A - 1º Encontro)

A escola se reconhece inclusiva; porém, para que um aluno com deficiência esteja em uma classe inclusiva, com um número de alunos menor que o das classes comuns, ele deve ter um aprendizado equivalente ao dos outros alunos da turma, tendo conhecimento dos mesmos conteúdos que eles.

Todos os alunos com deficiência que estão nas classes especiais são chamados na escola de "Os Especiais" pelos professores e outros funcionários, e os alunos com deficiência que estão nas classes inclusiva são chamados de "Especiais na Inclusão". As instituições criaram categorias cada vez mais 'exclusivas' para sujeitar o outro à condição escolar vigente.

A foco da escola é no aprendizado e no comportamento dos alunos, ou seja, há pouco espaço para o sintoma que produz reações recorrentes para seu desaparecimento. Então, é importante que as crianças não façam muitos movimentos repetitivos com o corpo, sentem-se "direito", desenvolvam a coordenação motora, aprendam a contar e a falar o nome de objetos, comidas e pessoas, mesmo que isso não tenha muito significado para elas.

As atividades nesse dia foram sobre o próprio nome, cores, formas geométricas e direções (horizontal e vertical), todas impressas em papel e feitas com a professora segurando as mãos das crianças. (Escola A - 2º Encontro)

O convívio social, a valorização da subjetividade de cada um e a constituição da subjetividade das crianças são menos importantes que os comportamentos aparentes. As crianças, então, acabam fazendo as atividades no automático, reproduzindo o que elas já tinham feito diversas outras vezes em atividades anteriores. A preocupação da escola é que esses alunos aprendam coisas básicas como cores, nomes, números e a se comportar "socialmente".

Na turma que acompanhei no estágio havia seis crianças, sendo que três tinham Síndrome de Down e Autismo. Cada professora da turma era responsável por dois alunos, mas todas as professoras faziam atividades e intervenções com todos, e assim não era possível definir quais eram os alunos de cada professora.

Os alunos:

- Ana Maria³: tinha sete anos, falava poucas palavras (que pareciam decoradas), não respondia perguntas e às vezes urinava nas calças. Sabia algumas poucas letras do nome e falava “não” quando não queria alguma coisa, expressando, eventualmente, a sua vontade. Tinha também uma grande compulsão por comer: além de pôr todo o lanche na boca de uma só vez, tentava comer o lanche dos colegas, tinta, giz de cera, lápis e outros materiais disponíveis. às vezes beliscava e dava tapas nos colegas e nas professoras, mas em geral era uma menina dócil. Ana Maria foi retirada da escola pelos pais antes da metade do ano porque queriam que ela fosse para uma sala inclusiva, mas os professores e psicopedagogos da rede pública de ensino não a consideravam apta para conviver com os alunos de classes regulares e acompanhá-los no conteúdo do ano letivo. Assim, a família e os profissionais que trabalhavam com ela decidiram pela Escola, onde também a acompanhei para este estudo.
- Gabriela: tinha 6 anos, não falava nenhuma palavra, mas emitia vários sons, entendia tudo que dizíamos, gritava e se expressava bem quando queria alguma coisa, apontando ou puxando-nos pela mão para nos levar

³ Todos os nomes das crianças foram trocados para preservar suas identidades

até onde ela queria. Tinha Transtorno Obsessivo Compulsivo (SIC) com limpeza e coisas molhadas, secando as mãos e o rosto muitas vezes até se machucar, limpando as mesas, a porta e, às vezes, até o chão. Também era uma menina dócil - apesar de empurrar os outros alunos da turma quando estava agitada, era mais frequente que machucasse a si mesma, batendo pulsos, calcanhares e a cabeça no chão até que formasse uma bolha roxa. Gabriela era uma aluna agitada e carinhosa, abraçava os professores e estava sempre pulando. Gostava muito de fazer as atividades diárias e de montar quebra-cabeças, montava-os muito rápido e ficava angustiada quando não conseguia encaixar uma peça. Entre todos os alunos da turma, era a que apresentava a coordenação motora melhor desenvolvida

- Guilherme: tinha sete anos e batia com frequência em professores e outros alunos: dava socos, mordidas, chutes, tapas, beliscões e jogava coisas quando não conseguia o que queria. Também não falava nenhuma palavra, mas gritava muito, tanto quando estava feliz como quando estava desorganizado. Era constantemente segurado pelas professoras quando fazia algo considerado errado por elas, assim como para fazer as atividades, porque era muito forte e nunca queria fazer as atividades propostas diariamente. Também colocava na boca e engolia várias coisas que não eram comestíveis, como massinhas, giz de quadro e lápis, e lambia sua urina quando urinava nas calças. Conseguia expressar suas vontades com gritos e/ou puxando as professoras para o que queria. Durante o intervalo, quando estava com todos os alunos da escola, apenas ficava corria, subia nas coisas ou quebrava algo, não interagia com os outros alunos da turma nem das classes comuns e tinha sempre um adulto com ele.
- Rafael: tinha Autismo e Síndrome de Down. Falava poucas palavras, em geral o nome das professoras ou de alunos e alguns elogios, e cantava algumas músicas. Estava sempre com as mãos ou outros objetos na boca ou nos ouvidos, babava muito e chorava frequentemente quando não queria fazer as atividades. Urinava ou defecava nas calças também com frequência, apesar dos pais relatarem que em casa ele ia sozinho ao banheiro. Também fazia bastantes movimentos com as mãos e com o

corpo. Era uma criança dócil e carinhosa, que abraçava ou sentava no colo algumas vezes.

- Manoel: tinha Síndrome de Down e Autismo. Era uma criança que, no início, não emitia som nenhum - não falava, não gritava, não cantava nem dava risada -, mas depois começou a imitar os sons de um cavalo por causa de suas sessões de equoterapia. Ainda assim, não interagia com outras crianças em nenhum momento. Manoel ainda usava fraldas, e tinha sete anos na época do estágio. Seu corpo era de difícil movimentação, duro, e os movimentos com o corpo e com as mãos eram constantes, não parando nem quando caminhava de mãos dadas. Não olhava diretamente para as pessoas, sempre desviava o olhar, e tinha muita resistência ao toque, retirando as mãos de quem encostava nele. Tinha compulsão por derrubar coisas no chão para que fizessem barulho alto.
- João Augusto: também usava fraldas e tinha Síndrome de Down. Era o mais novo da turma, com 6 anos. Falava pouquíssimas coisas, geralmente decoradas, como contar até seis, por exemplo, e não entendia quando brigávamos com ele: ria e repetia o que tinha feito. João não conseguia ficar parado em um mesmo lugar: ia fazendo movimentos com o corpo e mudando de lugar, até mesmo quando estava sentado, arrastando-se no chão. Era um aluno que olhava para nós e às vezes nos abraçava, mas sempre muito rápido.

A turma tinha uma rotina diária bem marcada e sem grandes alterações. Todos os dias a aula era iniciada com uma das professoras escrevendo o que seria feito no dia, na mesma ordem. Depois o calendário era atualizado, olhavam como estava o clima, os alunos se desenhavam com a ajuda das professoras e também escreviam seus nomes e o nome da escola, sempre com as professoras segurando suas mãos para fazer o desenho e escrever. Em seguida, as professoras e os alunos apresentavam-se para a turma e no espelho, também com a professora falando por eles - apenas algumas palavras que já tinham sido decoradas eram ditas por alguns alunos. Após as apresentações, todos faziam uma roda, cantavam e dançavam músicas infantis.

As atividades eram feitas com um aluno de cada vez, e o tema era previamente decidido pelas professoras: definição de gênero, formas

geométricas, cores, coordenação motora fina. Enquanto um aluno realizava uma dessas atividades com uma das professoras, as outras duas desenvolviam atividades com os demais, como o trabalho com a “pasta de linguagem” (pasta contendo folhas de papel com imagens de objetos do cotidiano com o nome escrito em baixo, para que os alunos fossem conhecendo as palavras) e atividades de pareamento. As professoras sempre seguravam as mãos das crianças para que fizessem os movimentos e escolhiam até as cores que deveriam usar.

Nesse dia foram feitas atividades em papel, de pareamento e com a pasta de linguagem. A pasta de linguagem era uma pasta com folhas que apresentavam, cada uma, imagens com seu nome escrito em baixo (Ex: a foto de um abacaxi e a palavra abacaxi escrita em baixo), e os alunos deveriam repetir o que estava escrito depois que a professora lia, enquanto ela passava suas mãos na imagem e nas palavras. (Escola A - 11º Encontro)

Quando os alunos faziam algo que não era aceito ou era considerado errado pelas professoras - como bater em outra criança, comer algo que não podiam e jogar brinquedos -, ou não queriam executar as atividades, era usada a contenção física: as professoras os seguravam, puxavam ou sacudiam.

Durante o passeio, Gabriela correu para a quadra de esportes, soltando a minha mão. Depois, quando a professora a buscou, gritou com ela enquanto a sacudia pelos braços e segurou-a pela mão com força para que não saísse novamente, ela ficou debatendo-se. (Escola A - 6º Encontro)

Todas as intervenções eram feitas diretamente no corpo das crianças, inclusive para que olhassem pra onde as professoras queriam.

3.1.2. ESCOLA B

A Escola B é uma associação de pais, professores e equipe de apoio pedagógico. Todos ajudam na coordenação e administração da escola, participando das tomadas de decisão numa gestão democrática e participativa.

A escola é mantida pelas mensalidades dos alunos e por eventos que realiza, como festas para arrecadar fundos. Mesmo assim, a escola sobrevive com dificuldades e dívidas.

São oferecidos aos alunos oportunidades de escolha em atividades e espaços para que eles expressem suas opiniões, dizendo se gostaram ou não de alguma atitude de outro aluno ou até mesmo dos professores.

[...]como algumas crianças ficaram atrapalhando, mesmo depois que voltamos para a sala, não fizemos nada até a hora de ir embora. As crianças que queriam ouvir a história reclamaram com os outros, dizendo que não gostaram de perder a história. (Escola B - 10º Encontro)

Inicialmente, pode parecer que as crianças sempre fazem o que querem, mas existem horários que devem ser cumpridos e regras que devem ser seguidas.

Além disso, a diversidade e a subjetividade de cada um são valorizadas, por isso, todos na associação são chamados pelo nome, inclusive os professores, sem “tia” ou “tio”. Os alunos não são identificados por números em uma chamada ou nomes que os generalizem e os incluam em uma categoria e sim pelo próprio nome (o diagnóstico fica submisso em detrimento do sujeito). Cada turma também faz visitas às casas de todos os alunos que a compõem. Assim, os alunos observam várias realidades e culturas diferentes, aprendendo a conhecer a diferença.

Na escola, há vários alunos com deficiência, não só com autismo. Todos são parte do seu grupo e participam efetivamente das classes regulares, com algumas atividades preparadas especialmente para eles, o que não os exclui das outras atividades da turma. São realmente incluídos e não são rotulados nem pelos professores nem pelos colegas, e sendo respeitados.

Notei também que os outros alunos da turma eram muito carinhosos com a Ana Maria, abraçando-a e beijando-a com frequência e conversando muito com ela. (Escola B - 1º Encontro)

Cada turma conta com dois educadores: um professor e um estagiário, que não precisam ser, necessariamente, graduado ou em pedagogia, respectivamente. Ambos os educadores participam das decisões da escola e da turma, dialogando sempre um com o outro para manter a cooperação e a organização nas atividades.

A escola conta com culinária, apresentação de novidades pelos alunos, roda de história, atividades feitas fora da sala de aula só com a turma e com toda a escola e uma hora de parque. A culinária é um lanche/receita preparado por toda a turma, junto com os dois professores, onde cada aluno leva um ingrediente e todos participam. No dia de novidades, as crianças levam ou contam uma novidade para a turma; é permitido levar brinquedos nesse dia. A roda de história acontece todos os dias nos últimos 30 minutos de aula; os alunos ou a professora escolhem uma história e tanto os alunos quanto os professores podem contá-la. A atividade fora da sala de aula também acontece todos os dias e é organizada pelos professores ou pelos alunos da turma. Pode ser um circuito, uma amarelinha, uma pintura no pátio da escola, ou até mesmo de livre escolha dos alunos, para fazer o que quiserem. Já a atividade fora de sala com todos os alunos e professores da escola naquele turno acontece um dia na semana e todos participam juntos, misturando alunos de várias turmas e várias idades. Os alunos têm uma hora de parque porque o brincar é considerado importante e, porque no parque as crianças interagem entre si e com os adultos, entendendo-se, brigando e fazendo acordos sobre brincadeiras e brinquedos.

Quando voltamos do parque, fizemos uma roda com as crianças e a professora conversou com elas sobre a falta de respeito na turma e sobre os combinados que seriam feitos e colados na parede da sala. (Escola B - 3º Encontro)

Os alunos da escola têm de dois a oito anos e as turmas são divididas por ciclos, de acordo com a idade dos alunos, não com seu nível de aprendizado.

A turma em que fiquei tinha treze alunos de cinco a sete anos - sendo Ana Maria a mais velha e a única com autismo - e dois educadores.

Quando cheguei, no segundo semestre de 2012, o estagiário da turma era recém-chegado, a estagiária anterior tinha saído da escola no recesso do meio do ano. Ana Maria, porém, estava precisando quase que constantemente de um dos educadores com ela para que participasse das atividades ao invés de ficar afastada do restante da turma.

Por ser uma escola que valoriza a diversidade e os espaços necessários de cada um dos sujeitos e, além da Ana Maria, ter outros alunos com deficiência

na escola, todas as atividades são feitas para toda a turma, inclusive para esses alunos, de forma que tudo é conversado e todos são beneficiados.

Ana Maria foi bem recebida pela turma, mesmo tendo entrado na escola no meio do ano e em uma turma onde a maior parte das outras crianças estava junta a mais de três anos. Os alunos gostavam de ensinar coisas a ela, de ajudá-la, de fazer intervenções, de brincar e de ficar próximos, cuidando dela mesmo quando, em algum momento, ela batia neles. Apenas uma das crianças era um pouco intolerante com ela no início do semestre, mantendo-se um pouco afastada. No final do ano, entretanto, a criança já ficava próxima e aceitava os carinhos da Ana Maria graças às importantes intervenções e atividades feitas pelas professoras e pela coordenação para que essa aceitação acontecesse.

As intervenções não eram feitas diretamente no corpo das crianças, apenas quando havia a necessidade de separação, como quando uma criança estava batendo em outra. Geralmente, tanto as intervenções dos educadores quanto das crianças eram feitas com a palavra, dizendo que não gostaram, o que não gostaram, como gostariam que fosse e o que a Ana Maria poderia fazer.

Os meninos jogaram suco de uva por toda a sala e os funcionários da limpeza da escola foram conversar com eles, dizendo que não gostaram. Eles então ajudaram a limpar. (Escola B - 22º Encontro)

Toda semana, os educadores da turma se reuniam em um turno fora da sala de aula para planejar as atividades que seriam feitas durante a semana com as crianças, e essas atividades eram pensadas de forma a considerar as necessidades de cada um da turma. Durante as atividades, então, os professores orientavam e ajudavam cada criança de acordo com a sua dificuldade naquele momento, considerando também as suas potencialidades e deixando um espaço para a criança se expressar. Isso era bem evidente nos desenhos das crianças, que podiam desenhar como quisessem, sem haver uma forma certa ou errada de desenhar. Na hora de escolher o assunto do projeto da turma, as crianças davam ideias e votavam entre si para escolher o que seria estudado.

No geral, a turma era bem agitada, mas bem receptiva também. Os professores - não só os da turma como todos os da escola - e os funcionários

eram muito tomados por Ana Maria, sempre carinhosos, conversando, cuidando e oferecendo-se para ela.

3.2. ANA MARIA

Ana Maria tem sete anos e é de uma família de classe média alta. Em conversas com a sua mãe, fiquei sabendo que tem uma irmã mais nova sem autismo e que apenas seu pai estava trabalhando. A mãe havia parado de trabalhar para cuidar das filhas, principalmente de Ana Maria, quando ela foi diagnosticada com autismo.

Sua mãe constantemente perguntava sobre as mudanças no comportamento da filha e nem sempre os reconhecia quando aconteciam.

Quando frequentava a Escola A, faltava com frequência e, quando ia às aulas, chorava muito, chamando "mamãe". Também chamava as professoras, estagiárias e funcionários da escola de mamãe, sendo uma das poucas palavras que utilizava. Também falava "lanche" repetidas vezes durante o dia, não só na hora do lanche, e tentava pegar o lanche dos outros alunos quando acabava de comer.

Ana Maria comeu muito rápido e, quando terminou o seu lanche, tentou comer também o lanche das outras crianças. (Escola A - 3º Encontro)

Ana Maria voltava o olhar para quem estava falando com ela, mas logo depois desviava e, no recreio, ficava sentada em um canto, sozinha, rodando algum objeto ou brinquedo.

Também urinava nas calças quando passava muito tempo sem ser levada ao banheiro, porque não pedia para ir quando tinha vontade. Machucava-se com as unhas e dava tapas e beliscões nos outros alunos e nas professoras e estagiárias quando não queria fazer algo, mas era uma criança dócil e só respondia agressivamente quando estava muito incomodada.

Lanchamos e fomos para o parque. No parque, Ana Maria urinou nas calças duas vezes e, nas duas, quando perguntei qual era o lugar de fazer "xixi", ela respondeu-me que era no "vasinho". (Escola B - 13º Encontro)

Aos poucos, fui percebendo que ela também falava algumas cores, números e letras, mas tudo em um automatismo ecológico, sem saber o real significado do que dizia. Passado um tempo, sua mãe requisitou que ela fosse para a turma de inclusão, levando em conta que ela respondia bem às atividades e conhecia várias letras e números. Sua mãe também alegou que, por conta da convivência apenas com crianças com autismo, ela estava reproduzindo gestos e comportamentos das outras crianças da turma, "regredindo" (palavra usada pela mãe) a cada dia.

Então, psicólogas da Secretaria de Educação do Distrito Federal foram uma tarde à escola para avaliar se Ana Maria tinha condições de ir para a turma de inclusão, e o parecer delas foi de que Ana Maria deveria continuar na classe especial, porque não conseguia montar rostos com olhos, nariz, boca, chapéu e óculos nos lugares certos e não conhecia bem nem as letras do alfabeto nem os números.

Depois de inúmeras reuniões dos pais com a escola, eles optaram por tirá-la da Escola A.

Quando cheguei à Escola B, Ana Maria já estava lá a uns meses e, em um primeiro olhar já notei algumas diferenças: falava mais e mantinha o olhar mais fixo quando falávamos com ela.

Sua mãe havia começado a fazer com ela uma dieta sem glúten e sem lactose, entre outras coisas, e ela parecia comer menos compulsivamente tanto a comida - sua e dos colegas - como coisas que não são alimento, como tinta, lápis e papel. Havia ainda, contudo, uma fixação por colocar as coisas na boca, às vezes comendo alguma coisa que não podia por causa da dieta. Ela também continuava a machucar o próprio corpo com as unhas.

Durante os três meses em que a acompanhei na Escola B, indo duas vezes por semana, Ana Maria teve um grande desenvolvimento. Passou a dizer frases

inteiras, expressando sua vontade, e escolhia o que queria fazer quando não podia fazer mais de uma atividade ao mesmo tempo.

Em seguida, sentamos à mesa para que as crianças desenhasssem o que elas mais gostaram da Nigéria. Ana Maria também desenhcou e, quando terminou, entregou-me e disse "pronto" - diferente de outras vezes em que ela rasgava o papel depois de terminar. (Escola B - 18º Encontro)

Também interagiu com as outras crianças da turma, falando e fazendo carinho; sabia o nome dos alunos, da professora e dos estagiários; seguia sozinha a rotina das atividades; sustentava mais o olhar na direção do outro; respondia o que outras crianças falavam com ela; dizia o que queria fazer; fazia pedidos de brincadeiras; entendia quando tinha que sentar à mesa, no tatame ou ir para fora da sala e o que podia e o que não podia fazer; parou de chamar tanto pela mãe; só dizia a palavra "lanche" quando o horário de comer estava se aproximando; e até usou um "por favor" espontaneamente. Enfim, Ana Maria expressava-se e comunicava-se, estava inserida na linguagem. Também passou a pedir para ir ao banheiro, dizendo as palavras "xixi" ou "cocô", e só urinava ou defecava nas calças quando não queria sair de onde estava, como quando estava no parque.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS

Os dados deste estudo foram separados em cinco categorias para análise: distribuição do espaço físico das turmas nas escolas, relação entre as crianças com e sem autismo, o conhecimento cognitivo determinante do espaço pedagógico mais apropriado, a nomeação do outro e o posicionamento das instituições frente à identidade do sujeito.

1- Distribuição do espaço físico das turmas nas escolas

Na Escola A, todas as crianças com autismo ficavam nas salas localizadas em um dos lados do pátio da escola. Naquele lado posicionavam-se todos os alunos das classes especiais e os que estavam nas turmas de inclusão, que abrigavam um número reduzido de alunos, com uma ou duas crianças com deficiência, no caso, com autismo. As outras turmas, que não tinham nenhuma criança com deficiência, ficavam do lado oposto do pátio da escola.

Na Escola B, as turmas ficavam misturadas e a divisão era feita de acordo com a idade, havendo deficiência ou não. Esse posicionamento é importante para que as próprias crianças não façam distinção entre elas mesmas, vendo a diferença sem preconceito.

Assim, a posição das salas na Escola A acaba por compactuar com a segregação das crianças: elas não estão incluídas de fato, mesmo frequentando uma escola que se reconhece como inclusiva.

É essencial que todas as crianças ocupem um mesmo espaço, sem demarcação de onde é o lugar de quem. Esse espaço deve ser de todos, sem separação dos desiguais, mas não ignorando as diferenças - apesar de, ao longo da história, a separação ter sido a regra e de percebermos que há repetições históricas nas escolhas dos espaços "inclusivos" para as crianças com autismo.

O ideário conservador está a nos dizer que os coletivos pensados e tratados como inferiores em nossa história não cabem em nossos universalismos igualitários. Que os filtros têm de ser fechados como sempre foram. O inquietante é que esse fechar os filtros, provar e reprovar e classificar os coletivos e seus filhos(as) e mestres e escolas é justificado no próprio ideal de chegarmos à igualdade de todos, a padrões mínimos de qualidade universal. A coragem de propor um padrão mínimo de qualidade no ideal de igualdade universal mostra que,

de antemão, se limita a igualdade ao mínimo para os coletivos populares. (ARROYO, 2011, p. 7)

A igualdade nos espaços de convivência, como a escola, é o ponto de partida para a construção de espaços coletivos, onde todos sejam reconhecidos como pertencentes a todos os ambientes.

Diante dessas formas tão radicais de constituir os coletivos populares na história de nossas sociedades, as políticas e a gestão dos espaços têm de repensar-se. Não continuar pensadas como políticas de inclusão, de superação de fardos, nem sequer de igualdade pela ascensão social. Nem se pensando políticas compensatórias de carências, nem distributivas de competências, nem inclusivas. Tem de ser equacionadas como políticas de reconhecimento, de direito à pertença política a espaços.

O acesso à escola, sua permanência tem esses sentidos radicais: a possibilidade de entrar nos espaços negados, de entrar em outros espaços sociais, políticos. Simboliza passar de lugar social, ser reconhecidos. A negação do acesso e permanência à escola e à universidade reproduzem o não reconhecimento do seu direito a lugares legítimos. (ARROYO, 2011,p.9)

Para Ana Maria, sentir-se pertencente ao espaço inteiro da Escola B fez com que ela circulasse por todo o ambiente, ao invés de apenas ficar sentada em um canto, isolada com algum brinquedo. Estar em contato com os educadores da escola e com crianças de outras turmas, relacionando-se socialmente com todos, mesmo que isso ocorresse mais por parte do outro que dela, fez muita diferença em seu processo.

2- Relação entre as crianças com e sem autismo

Na Escola A, além da divisão do espaço físico entre as turmas que tinham crianças com deficiência e as que não tinham, essa separação também ficava clara nos momentos em que todas as turmas da escola estavam reunidas, como nos recreios. As crianças das classes regulares dificilmente se aproximavam das com autismo para conversar ou brincar. Apenas os alunos com autismo das classes inclusivas brincavam com os outros alunos de sua própria turma.

Na Escola B, porém, todas as crianças se relacionavam, estivessem na mesma turma ou em turmas diferentes, tivessem ou não uma deficiência. Com frequência, as várias crianças da escola iam até Ana Maria, brincavam com ela, conversavam e ensinavam coisas novas, como palavras e brincadeiras. Isso

possibilitava o convívio social tão importante para crianças com autismo, o que não ocorria com as crianças das classes especiais na Escola A.

Possibilitar uma convivência social saudável deverá ser sempre um dos principais objetivos do educador. [...] o aluno com autismo jamais poderá estar privado da interação com os outros e de aprender em grupo. Sempre que possível, o tempo com os demais deverá ser acrescido e nunca diminuído, porque a sua autonomia e a interação social são importantes ganhos que ajudam o desenvolvimento pessoal, interpessoal e cognitivo. Ademais, ele poderá descobrir as regras sociais, a cordialidade, a amizade, o companheirismo e tantas outras coisas que aprendemos na convivência. (CUNHA, 2010, p.48)

Na relação de Ana Maria com seus colegas, o carinho com que era tratada pelas crianças da escola e, principalmente, da sua turma fez com que ela também comesse a demonstrar afeto, abraçando, afagando com as mãos e sendo receptiva a essas manifestações, o que também facilita o aprendizado, canalizando as emoções para as experiências cognitivas.

Cientificamente sabemos que aprendemos melhor quando amamos. Também é comprovadamente experimentado que a cara afetiva é fundamental para a superação das dificuldades de aprendizagem. O afeto irrompe em lugares impenetráveis a conteúdos meramente acadêmicos ou terapêuticos. A questão proposta em toda a educação, independentemente de patologias ou de outras dificuldades, é canalizar as emoções do aprendente para as suas experiências de aprendizagem. Sempre que atentarmos para o interesse do aluno e os seus desejos em nossa prática pedagógica, estaremos comunicando-nos com o seu afeto. (CUNHA, 2011, p.49)

Era notável, portanto, que a ligação afetiva de Ana Maria com as crianças e os professores da escola ajudou-a a produzir novos processos que possibilitaram estar com o outro, dando um salto em seu desenvolvimento. Ela passou a manter o olhar quando falávamos com ela, responder a perguntas, expressar sua vontade e fazer uma espécie de jogo simbólico, como utilizar uma pá de cavar areia como telefone.

3- O conhecimento cognitivo como determinante do espaço pedagógico mais apropriado

Na Escola A, uma criança com deficiência só poderia frequentar uma classe inclusiva, com crianças sem deficiência, caso pudesse acompanhar o aprendizado da turma, ou seja, se conhecesse as letras, os números e as cores e se soubesse escrever e contar. O conhecimento é determinante na escolha do

espaço que a criança irá ocupar dentro da escola. Por esse motivo, Ana Maria não pôde frequentar uma turma inclusiva.

Prevalece a visão escolar. Desiguais em alfabetização, em escolarização, em acesso e permanência na escola. Mais recentemente desiguais em resultados de aprendizagem, no padrão de qualidade. Ainda está arraigada a visão de que o ser desiguais em percursos escolares os torna desiguais nos percursos sociais. (ARROYO, 2011, p.1-2)

Na Escola B, por outro lado, a divisão das turmas é feita por idade, independente de a criança ter ou não alcançado um conhecimento pré-estabelecido. O conhecimento homogêneo não é o mais importante e valorizado, e as estratégias de intervenção pedagógica são diferenciadas para cada criança, variando conforme os interesses e os processos de aprendizado de cada uma. Explora-se as capacidades de cada um. "É fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia." (CUNHA, 2010, p.53)

É importante utilizar as suas aptidões, seus gostos, bem como planejar as atividades em conjunto. Com o tempo, poderemos perceber que a essência da construção curricular é oportuna em qualquer contexto da educação [...]. (CUNHA, 2010, p.54)

Os alunos não podem ser responsabilizados pela desigualdade na escola, em um sistema injusto e desigual, que considera uma única forma de aprender, com um único padrão de qualidade.

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata, de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. [...]Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora. (ARROYO, 2011, p.6)

Fica claro, então, que, Ana Maria se beneficiou da Escola B, visto que essa não a colocava em uma posição de desigual, que exige certa quantidade de conhecimento para que a criança faça parte do grupo.

[...] Todo indivíduo é dotado de possibilidade acadêmicas que ganham qualidade durante a sua vida. O ambiente escolar é surpreendentemente progressivo no estímulo das vivências, quando preparado e adequado à

diversidade discente. Educar na diversidade para a diversidade é um desafio que nós, professores, teremos de suplantado neste contexto plural de interesses, de afetos e de conhecimento. (CUNHA, 2010, p.55)

Foi possível a Ana Maria conviver com crianças diferentes dela, que tinham algo a acrescentar, ajudando-a, valorizando-a e respeitando-a.

4- A nomeação do outro

Na escola A, os professores de cada turma de crianças com necessidades específicas chamavam seus alunos pelos nomes ou por apelidos que davam a eles. O restante da escola, porém, referia-se a eles como "Os Especiais", muitas vezes sem saber nem os nomes das crianças, apenas distinguindo-as, como grupo, do resto dos alunos. Havia as "salas dos especiais", as "professoras dos especiais", a "monitora dos especiais", as "estagiárias dos especiais" e a "coordenadora dos especiais".

Nota-se, pela nomenclatura usada, que é feito um apagamento dos sujeitos, pois eles são colocados em uma única categoria, que automaticamente exclui outras, separando-os dos outros alunos. Mais uma vez, eles são classificados como desiguais, e a segregação é reforçada.

As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2000, p.75)

Na escola B, cada criança, professor, servidor e estagiário era chamado por seu nome próprio ou por um apelido relacionado ao nome (ex: Eduardo ou Dudu). A identidade e as potencialidades de cada um eram preservadas e levadas em consideração, sem haver uma classificação excludente para as crianças.

A Escola B fazia um trabalho diferenciado com cada criança, pensando as atividades de forma a beneficiar todos os alunos, focando na autonomia e na identidade do sujeito, e não nas suas dificuldades.

É indispensável que o currículo extrapole as concepções de deficit e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas nas relações humanas. Transforme as necessidades do aprendente em amor pelo movimento de aprender e de construir. Conceda-lhe autonomia e identidade. O caminho para a educação está no aprendente. (CUNHA, 2010, p.53)

Assim, sem classificar a criança, o educador não trabalha com as características que vem com a classificação e sim com um sujeito que tem especificidades, necessidades, potencialidades e características próprias, diferente de todos os outros.

O nosso papel, enquanto professores, não é o de enaltecer o laudo diagnóstico tampouco ser indiferente a ele. A nós nos cabe promover e favorecer a educação de todos e para todos a partir da organização do meio social em prol de uma aprendizagem farta de sentido e significados para nossos educandos.

Creemos que, mais importante do que saber aquilo que o estudante com autismo é capaz de fazer sozinho, é aquilo que podemos fazer juntos na construção de um caminho próprio que emerge do contínuo diálogo, inerente às relações sociais com o outro e outros. (ORRÚ, 2012, p.199-200)

Ana Maria pôde construir relações sociais com os adultos e as crianças da escola B, baseando-se no diálogo que criou com essas pessoas, o que facilitou sua aprendizagem.

5- O posicionamento das instituições frente à identidade do sujeito

Na Escola A, todos os alunos com autismo da eram tratados da mesma forma e faziam as mesmas atividades, gostando ou não, tendo facilidade ou dificuldade para aquilo. Não havia uma intervenção diferenciada para cada um. As crianças não podiam escolher o que queriam fazer, dar opiniões ou fazer algo que não foi proposto pelas professoras, e suas necessidades e vontades não eram levadas em conta. Todos eram autistas, eram considerados diferentes do restante da escola, mas iguais entre si, favorecendo a exclusão na escola e o apagamento da identidade de cada um.

Podemos dizer que onde existe diferenciação - ou seja, identidade e diferença - aí está presente o poder. A diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir ("estes pertencem, aqueles não"); demarcar fronteiras ("nós" e "eles"); classificar ("bons e maus"; "puros e impuros"; "desenvolvidos e primitivos"; "racionais e irracionais");

normalizar ("nós somos normais; eles são anormais"). (SILVA, 2000, p.75)

Na Escola B, a identidade de todos era valorizada. As crianças tinham espaço para opinar e expressar-se, o que fez com que Ana Maria também começasse a dizer quando não queria ou não gostava de alguma coisa. As atividades não eram focadas nela, ou em qualquer criança, mas todas tinham uma intervenção de acordo com suas necessidades.

Como tudo isso se traduziria em termos de currículo e pedagogia? O outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar - reforçado e multiplicado. E o problema é que esse "outro", numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2000, p.80)

A identidade de todos era respeitada na turma: deficiência, sotaque, gostos. Ana Maria era respeitada pela turma e pela escola, e, frequentemente, as crianças iam ajudá-la nas atividades e ensinar algo novo, como palavras e brincadeiras.

Assim, fica notável o salto de Ana Maria, principalmente no que diz respeito à socialização e à ascensão da linguagem. Ao ser valorizada como sujeito próprio, ela pôde expressar-se e reconhecer o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças com autismo frequentemente são vítimas de exclusão, principalmente nas escolas, estando quase sempre separadas das outras crianças, o que acaba por prejudicá-las, já que o convívio social é de grande importância para o seu desenvolvimento.

O convívio social ajuda na inscrição da lei, tão frágil em uma criança com autismo, e pode fazer com que ela se expresse, já que em meio a várias crianças, ela percebe a necessidade deixar os outros cientes de suas vontades.

Considerando que as psicoses não são decididas na infância, é possível que, com uma intervenção interdisciplinar que tenha a clínica e a escola em constante diálogo, a criança saia de um quadro autístico passando para um quadro de psicose, como foi o caso de Ana Maria.

Uma perspectiva integracionista não permite que a criança seja vista como um sujeito único, com identidade, cultura, gostos e personalidade únicos. Ela se torna apenas mais um autista na escola e é tratada como todos os outros "autistas", com foco nas suas dificuldades e sem ter suas potencialidades valorizadas.

A partir do momento em que Ana Maria foi para a Escola B, sendo realmente incluída pela escola e pela turma, valorizada como sujeito único e com espaço para se expressar, ela começou a falar, expressando com frequência suas vontades, inclusive em frases inteiras, e também demonstrou apego pelos funcionários da escola e pelas outras crianças, além de começar a fazer jogos de faz de conta, como utilizar uma pá de areia como telefone.

O espaço de diálogo criado para que Ana Maria se comunicasse verbalmente também diminuiu sua angústia; ela passou a comer menos compulsivamente, colocando menos comida e menos coisas não comestíveis na boca. Também passou a bater menos em professores e crianças, gritando que não queria fazer algo ao invés disso.

Assim, fica claro que a inclusão beneficia as crianças com autismo ou em estruturação autística, possibilitando que ela esteja com outras crianças da

mesma idade, aprendendo também com elas, enquanto na integração é o conhecimento dos conteúdos escolares que determina onde e com quem essa criança deve estar.

A integração vem a ser uma transição para que alcancemos a inclusão, mas para isso, a posição pedagógica deve mudar, o papel do educador deve ser permitir que essa criança se desenvolva da sua própria maneira, fazendo as intervenções necessárias sem que isso a torne excluída do restante da turma ou da escola. Ele deve valorizar suas potencialidades sem permitir que ela seja colocada em uma posição de desigual, evitando assim o preconceito e proporcionando a todos da turma a oportunidade de aprender a conviver e a respeitar as deficiências e as diferenças uns dos outros.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Políticas Educacionais, Igualdade e Diferença**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. 13p.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 180p.

BERNARDINO, Leda. **As Psicoses Não-Decididas da Infância: Um Estudo Psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.29-35.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.21-39

CALAZANS, Roberto; MARTINS, Clara Rodrigues. Transtorno, sintoma e direção do tratamento para o autismo. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 12, n. 22, jun. 2007 .

Disponível

em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 01 jun. 2013.

CARMO, Apolônio. Inclusão Escolar: Roupa nova em Corpo Velho. **Integração**, Brasília, n. 23, 2001, p. 43-47.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001, p. 39 – 65.

CHARCZUK, M.S.B.; FOLBERG, M.N.(org). **Crianças psicóticas e autistas: a construção de uma escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003. 104p.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2ª edição, 2010. 140p..

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem**. Psicose. Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, ano 4, nº9, 1993.

_____. **Psicanálise do Autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2ª edição, 2012. 295p.

KANNER, Leo. Affective disturbances of effective contact, 1943. In: BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.23.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Psicose e autismo na infância: problemas diagnósticos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 1,n.7, 1999. p. 96-107.

MEIRA, Ana Marta Goelzer. Algumas considerações a respeito do diagnóstico de autismo na infância. In: Centro Lydia Coriat. **Escritos da Criança N° 5**. Porto Alegre: Linus Editora, 2006. p.73-78.

ORRÚ, Sílvia Ester. (org). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 1ª edição, 2012. 117-236 p.

RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. A experiência de acompanhar crianças com autismo na escola: O desafio de desafiar a forma da formação de professores. In: **Ciência e Letras**. - nº52 (jul-dez:2012). Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense, 2012, p.69-80.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michael. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 43-44.

RUTTER, Michael. Infantile autism, 1985. In: BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 180p.

SIBEMBERG, Nilson. Autismo e linguagem. In: Centro Lydia Coriat. **Escritos da Criança N° 5**. Porto Alegre: Linus Editora, 2006. p.60-71.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000

TUCHMAN, Roberto, Autism: delineating the spectrum. 1991. In: SIBEMBERG, Nilson. Autismo e linguagem. In: Centro Lydia Coriat. **Escritos da Criança N° 5**. Porto Alegre: Linus Editora, 2006. p.60-71.

APÊNDICES

APÊNDICES 1

ESCOLA A

1º Encontro:

Dos seis alunos da turma, apenas três estavam lá no início da aula: Gabriela , Rafael e João Augusto.

Uma das professoras comentou como estava o tempo e falou a data e o local em que estava a turma, completando o seu calendário, e fez um cronograma das atividades daquele dia. Manoel chegou enquanto a professora escrevia o cronograma no quadro.

Essa mesma professora desenhou a escola no quadro, numerando as salas e marcando qual era a daquela turma. Um dos alunos, Rafael, completava as palavras que a professora estava dizendo.

Os alunos tinham que ficar sentados nas cadeiras, virados para o quadro, enquanto a professora falava, e alguns comportamentos considerados não adequados por elas, como deitar na mesa e mexer muito o corpo, eram impedidos com as professoras segurando os alunos. Uma outra professora explicou que uma das alunas estava doente e não iria a aula.

Depois de desenhar a escola, as professoras levavam aluno por aluno ao quadro para que ela os desenhasse na escola e escrevesse seus nomes segurando suas mãos para fazê-lo. Em seguida, virava para o restante da turma e para um espelho que tinha na sala e apresentava-os, falando por eles. As professora e eu também nos apresentamos frente à turma.

Mais um aluno, Guilherme, chegou atrasado e ficou tentando se desvencilhar da professora, atirando-se no chão enquanto ela o levava para se apresentar e depois ao banheiro.

Um fantoche de fada era usado para desejar coisas boas às crianças, indo de uma por uma. Acabada essa parte inicial da aula, músicas infantis foram

colocadas e nós dançamos com os alunos. Alguns tentavam sair, mas eram segurados.

A atividade daquele dia foi pintar macarrões para serem colados em um porta-retratos que seria dado às mães em comemoração ao dia das mães. Assim, os alunos iam um por um pintar os macarrões com as professoras enquanto os outros ficavam no chão com alguns brinquedos. Eu fiquei com Gabriela, montando quebra-cabeças simples. Depois que todos haviam pintado uma pequena quantidade de macarrão, eles lavaram as mãos, lancharam e foram para o recreio.

No recreio, cada aluno ia para um lugar com um brinquedo, ficando afastados e sem interagir com as outras crianças da escola. Apenas a Gabriela interagia com outros alunos e profissionais da escola, correndo e pulando com eles. Professores e outros servidores da escola que ficavam olhando as crianças no recreio não faziam intervenções ou atividades para que eles fossem incluídos nas brincadeiras.

Quando o recreio acabou, nós saímos da escola com os alunos para dar uma caminhada pela quadra. Guilherme tentava soltar-se da mão da professora e correr, mas não conseguia. Rafael aparentava muito cansaço. Na volta, um DVD do "Hi 5" foi colocado e, com exceção de Guilherme, os alunos assistiram muito quietos até a hora da saída.

2º Encontro:

Como da primeira vez, o cronograma, os desenhos e as apresentações foram feitas inicialmente, seguidos pela música e pelas atividades. As atividades nesse dia foram sobre o próprio nome, cores, formas geométricas e direções (horizontal e vertical), todas impressas em papel e feitas com a professora segurando as mãos das crianças.

Ana Maria faltou novamente e os alunos pareciam mais assustados que normalmente, Gabriela batia os pés, as mãos e a cabeça com frequência, machucando-se. Depois que todos os alunos fizeram as atividades, eles

lançaram e foram para o recreio, onde Guilherme jogou no chão o aparelho de som que estava no pátio da escola, usado para tocar músicas e dizer quando o recreio terminava.

Em seguida, levamos os alunos à quadra de esportes que fica próxima à escola para que eles jogassem bola. Algumas crianças jogaram a bola para fora da quadra, mas todas pareciam estar gostando das brincadeiras com bola. Quando voltamos para a escola, fizemos um relaxamento com os alunos, espalhando colchonetes pelo chão da sala.

Rafael havia ficado muito quieto durante o dia, chorando. As professoras até levantaram a hipótese de ele estar doentes, mas o menino se animou na hora do relaxamento, conversando e cantando antes de ir embora.

3º Encontro

Os alunos chegaram mas voltaram ao pátio da escola para assistir à apresentação de um palhaço. Durante a apresentação, os alunos não choraram nem correram, ficando concentrados no palhaço. Ana Maria foi a aula, e foi a primeira vez que tive contato com ela, mas Guilherme e Manoel faltaram.

Depois da apresentação, nós voltamos para a sala e uma das professoras fez o cronograma, que em geral é feito no início da aula. e Após lavarmos as mãos dos alunos para a hora do lanche, Ana Maria comeu muito rápido e, quando terminou o seu, tentou comer também o lanche das outras crianças. Quando terminaram, os alunos foram para o recreio. Na volta fizeram, um por um, atividades de pintura para o presente de dia das mães até a hora da saída.

4º Encontro:

Logo na entrada, os alunos ensaiaram uma música para o dia das mães. Todas as crianças estavam presentes e pareciam bem agitadas, com exceção de Rafael, cujaa mãe avisou que ele não tinha dormido à noite e estava com bastante sono. Guilherme estava inquieto, empurrando a mesa, a cadeira e

pedindo para sair da sala. Também urinou nas calças, o que, segundo a professora, foi de pirraça. Em seguida, os alunos foram organizados como se estivessem fazendo as atividades diárias, para que fossem tiradas fotos que ilustrariam o cronograma diário feito pelas professoras. Mais uma vez, Guilherme urinou nas calças. Depois das fotos, os alunos começaram a fazer as atividades em papel com as professoras. Como não houve tempo para que todos da turma fizessem as atividades antes da hora do lanche e do recreio, eles pararam e continuaram na volta.

Quando todos terminaram as atividades, nós levamos os alunos para outra turma, para que eles ensaiassem novamente a música da apresentação do dia das mães, mas dessa vez junto com os alunos de uma classe comum. Ana Maria foi embora cedo. Fui informada de que, segundo sua mãe, ela teria uma consulta médica. Demos uma caminhada pela quadra residencial, fora da escola, e, quando voltamos, já estava na hora dos alunos irem embora.

5º Encontro:

Os alunos chegaram e sentaram-se para assistir ao cronograma diário feito no quadro. Guilherme faltou. Depois, dançamos músicas infantis e os alunos foram fazer as atividades e brincar com os brinquedos no chão.

Enquanto essas atividades eram realizadas, duas mulheres da Secretaria de Educação, requisitadas pelos pais de Ana Maria, fizeram uma avaliação para saber se ela poderia frequentar uma turma de inclusão, pelo menos por alguns dias na semana. Foi avaliado por elas que Ana Maria não teria condições para tal.

Os alunos lancharam, seguiram para o recreio e, quando voltaram, fomos dar uma caminhada fora da escola, mas começou a chover e tivemos que retornar. Como ficou frio, nós colocamos casacos nos alunos. Gabriela, entretanto, descontrolou-se ao vestir o seu, debatendo-se e gritando muito até tirá-lo. Fizemos um relaxamento com as crianças e fomos embora.

6º Encontro:

Apenas João Augusto não chegou atrasado à aula, e Ana Maria foi embora mais cedo novamente. Foram feito o cronograma, os desenhos, as apresentações, e nós dançamos com os alunos.

As atividades foram desenvolvidas com cada professora atendendo a um só aluno, em atividades diferentes, e eu fiquei com os que estavam no chão com os brinquedos até que todos passassem pelos processos individuais. Depois, lancharam e foram para o recreio. Guilherme estava correndo pela sala, jogando brinquedos e comendo giz de quadro.

Nós íamos para a quadra de esporte, mas ficamos com medo da chuva e fizemos apenas uma caminhada rápida pela quadra residencial. Durante o passeio, Gabriela correu para a quadra de esportes, soltando a minha mão. Depois, quando a professora a buscou, gritou com ela enquanto sacudia pelos braços e a segurou pela mão com força para que não saísse novamente, ela ficou debatendo-se. Quando voltamos para a escola, alguns pais já tinham chegado, e os alunos foram embora.

7º Encontro:

Os alunos chegaram, colocaram as mochilas na sala de aula e voltaram ao pátio para uma apresentação de teatro do DETRAN sobre educação no trânsito. Durante a apresentação, apenas Gabriela parecia mais agitada que o normal, tentando levantar-se para correr e pular, batendo os pulsos e os calcanhares no chão. Quando o teatro terminou, nós voltamos para a sala e fizemos o cronograma, os desenhos e as apresentações. Em seguida, caminhamos pela quadra residencial.

Manoel estava meio adoentado e, por isso, indisposto, e Rafael teve diarreia. Ambos foram embora cedo. Os alunos lancharam, foram para o recreio e depois fizeram as atividades com as professoras. Depois das atividades, ensaiamos para a quadrilha a ser apresentada na festa junina da escola, e todos os alunos das turmas especiais dançariam juntos. Fizemos o relaxamento e fomos embora.

8º Encontro:

Dois alunos não foram para à aula: Rafael, por causa da diarreia, e Ana Maria. Depois de fazermos o cronograma, os desenhos e as apresentações, caminhamos com os alunos fora da escola e, quando voltamos, os alunos fizeram as atividades com as professoras e brincaram no chão com os brinquedos espalhados.

Quando todos terminaram, eles lancharam e foram para o recreio. Na volta, ensaiamos novamente para a quadrilha da festa junina. Guilherme pareceu bem alegre no início do ensaio, mas chorou algum tempo depois, e nós paramos para fazer o relaxamento e ir embora.

9º Encontro:

Os alunos foram chegando enquanto uma das professoras fazia o cronograma, os desenhos e as apresentações. Todos os alunos pareciam bem agitados, levantando-se o tempo todo, e João Augusto estava falando mais, completando o que a professora dizia.

Os alunos fizeram as atividades, lancharam e foram para o recreio. Gabriela parecia um pouco agressiva, batendo e empurrando as outras crianças da turma, e Manoel, foi embora cedo.

Passeamos pela quadra residencial e, na volta, ensaiamos para a quadrilha, fazendo o relaxamento em seguida. Nenhum dos alunos ficou deitado durante o relaxamento; todos pareciam agitados e depois foram embora.

10º Encontro:

Todos os alunos foram à aula. Guilherme parecia mais agitado que normalmente, e Gabriela parecia um pouco irritada no início. Fizemos o cronograma, os desenhos e as apresentações e passamos direto para as atividades. Cada professora fazia uma atividade com um aluno e eu ajudava no que era necessário. Gabriela conseguiu colocar as letras de seu nome em ordem

na atividade de pareamento, mas não parecia reconhecer as letras, apenas copiava. Então, os alunos lancharam e foram para o recreio.

Pensamos em ir para a quadra de esportes quando os alunos voltaram do recreio, mas parecia que ia chover; então fizemos apenas uma caminhada fora da escola. Em seguida, fizemos o relaxamento e fomos embora.

11º Encontro:

Assim que cheguei, fui informada de que a Ana Maria havia saído da escola porque sua mãe acreditava que na classe especial ela estava copiando os comportamentos de outras crianças, e isso estava atrapalhando o seu desenvolvimento.

Os outros alunos chegaram e foi feito o cronograma, os desenhos e as apresentações. Guilherme chegou bem atrasado, já na hora da atividade com as professoras. Nesse dia foram feitas atividades em papel, de pareamento e com a pasta de linguagem. A pasta de linguagem era uma pasta com folhas que apresentavam, cada um, imagens com o seu nome escrito em baixo (Ex: a foto de um abacaxi e a palavra abacaxi escrita em baixo), e os alunos deveriam repetir o que estava escrito depois que a professora lia, enquanto ela passava suas mãos na imagem e nas palavras. Depois lancharam e foram para o recreio.

Quando voltamos do recreio, fomos caminhar fora da escola e, durante a caminhada, Rafael apoiava-se na gente ou se jogava-se no chão para parar de andar. Guilherme agrediu uma das professoras, beliscando seu seio e deixando uma marca. Na volta, ensaiamos para a quadrilha, fizemos o relaxamento e todos foram embora.

12º Encontro:

Guilherme faltou, mas os outros alunos chegaram na hora de início da aula. Fizemos o cronograma, os desenhos e as apresentações, e os alunos foram fazer as atividades. A turma parecia bem tranquila no dia.

Depois que todos os alunos fizeram as atividades, nós fizemos um circuito, utilizando materiais de madeira com EVA e, brincando com um desses materiais, a Gabriela se machucou, ficando com a parte do olho roxa. Colocamos gelo por um tempo, mas como ela se debatia muito, ficando nervosa, paramos depois de um tempo. Em seguida os alunos lancharam e foram para o recreio. Na volta do recreio, ensaiamos para a quadrilha com outras turmas da escola.

13º Encontro:

Na entrada, aconteceram várias atividades diferentes relacionadas à festa junina, como algumas apresentações que as turmas programaram. Guilherme chegou bastante atrasado e estava visivelmente inchado, além de chorando muito. Uma das professoras informou que sua medicação havia sido trocada. Gabriela parecia mais agitada. Fizemos o cronograma, os desenhos e as apresentações, e os alunos foram fazer as atividades. Depois lancharam e foram para o recreio.

Na volta do recreio, fizemos mais ensaios da quadrilha para a festa junina da escola e assistimos a um DVD da "Galinha Pintadinha". Durante o vídeo, os alunos ficaram concentrados e quietos, com exceção de Guilherme. Encerrado o vídeo, fizemos o relaxamento e os alunos foram embora.

14º Encontro:

Os alunos chegaram; fizemos o cronograma, os desenhos, as apresentações e passamos às atividades. João Augusto não foi à aula porque tinha uma consulta médica. Gabriela e Guilherme estavam menos agitados que no dia anterior e o Guilherme estava menos inchado também. Depois das atividades, os alunos lancharam e foram para o recreio. Manoel estava jogando as coisas no chão com mais frequência que nos dias anteriores.

Quando os alunos voltaram do recreio, nós ensaiamos para a festa junina e fomos a um parquinho que fica perto da escola. Todos os alunos pareceram gostar muito de brincar com os brinquedos como - escorregador, balaço e roda-

roda - e com areia. Saindo do parque, caminhamos com eles, voltamos para a escola e fomos embora.

15º Encontro:

Como era dia do Orgulho Autista, eu, as professoras e os alunos fomos a uma sessão solene em comemoração. Os pais foram avisados com antecedência sobre a sessão solene e alguns optaram por não mandar seus filhos à escola naquele dia. Então, apenas Manoel, Rafael e João Augusto compareceram.

Durante o evento, Rafael parecia angustiado por estar lá, ficando agitado e querendo sair algumas vezes, e João Augusto parecia bem animado, gostando. A sessão solene durou quase a tarde inteira, então, quando voltamos para a escola, os alunos lancharam e foram embora.

16º Encontro:

Os alunos chegaram; fizemos o cronograma, os desenhos e as apresentações e fomos dançar as músicas infantis. Guilherme chegou atrasado. Depois, os alunos fizeram as atividades com as professoras, lancharam e foram para o recreio.

Durante as atividades, Guilherme saiu correndo de sala várias vezes e tivemos que correr para buscá-lo. Segundo as professoras, ele estava muito desorganizado, agitado e agressivo nos dias anteriores. Quando voltaram do recreio, fizemos um passeio pelas quadras residenciais próximas à escola. Na volta foi feito o relaxamento e os alunos foram embora.

17º Encontro:

Depois de fazer o cronograma, os desenhos e as apresentações, dançarmos músicas infantis com os alunos e pegamos alguns livros de histórias infantis para que eles dessem uma olhada. Alguns folhearam os livros, mas outros

batiam com eles no chão ou os atiravam longe. As professoras desistiram de trabalhar com os livros e foram fazer atividades em papel, na mesa, com os alunos. Depois eles lancharam e foram para o recreio.

Quando terminou o recreio, nós fomos com a turma à quadra de esportes para jogar bola, e Rafael ficou tirando o óculos e jogando no chão da mesma forma que o Manoel fez nos dias anteriores, segundo as professoras informaram, inclusive perdendo seu óculos. Ao voltarmos para a escola, fizemos o relaxamento e fomos embora.

18º Encontro:

Após a entrada, fizemos o cronograma diário, os desenhos e as apresentações, dançamos as músicas e seguimos para as atividades. O Guilherme não foi a aula porque estava com sinusite.

Em seguida, depois de encerradas as atividades por todos os alunos presentes, eles lancharam e foram para o recreio. Depois do recreio, nós caminhamos pelos arredores da escola, voltamos, fizemos o relaxamento com a turma e fomos embora.

19º Encontro:

Os alunos chegaram, mas Guilherme não foi porque ainda estava com sinusite. Fizemos o cronograma, os desenhos e as apresentações e saímos da escola para que a mãe de um dos alunos tirasse fotos dele, que iriam em um presente para seus pais. A Gabriela estava agitada mas carinhosa; parecia estar alegre.

Depois que todas as fotos foram tiradas, voltamos para a escola e os alunos fizeram as atividades com as professoras, lancharam e foram para o recreio. Quando voltaram do recreio fizemos um passeio, também fora da escola, retornamos, fizemos o relaxamento e fomos embora.

ESCOLA B

1º Encontro:

Por ser o primeiro dia, eu apenas fui apresentada à turma e fiquei observando. Era uma turma de catorze crianças de cinco e seis anos, sendo Ana Maria a única criança com autismo. A turma era bem agitada e foi difícil fazer a parte de culinária, que era picolé de saquinho. Cada criança levou um ingrediente para que tivessem sabores diferentes. Pude notar, durante a culinária, que Ana Maria continuava com a compulsão por comer, porém estava mais comunicativa, mais receptiva e mais dócil.

No lanche, a professora ficava sempre ao lado de Ana Maria, para que ela comesse devagar e não pegasse a comida das outras crianças. Notei também que os outros alunos da turma eram muito carinhosos com Ana Maria, abraçando-a e beijando-a com frequência e conversando muito com ela.

Depois de lancharem, eles foram para o parque. Lá, Ana Maria comeu areia algumas vezes, mesmo tendo sempre um professor com ela para evitar que isso acontecesse. Quando voltaram do parque, a professora lançou um desafio que era a continuação de uma atividade do dia anterior: ela mostrava uma letra, falava o nome de uma criança e somente aquela criança que ela disse o nome poderia dizer qual era a letra mostrada. A professora me explicou que a atividade tinha sido pensada para que os alunos esperassem a vez de cada pessoa falar, já que falavam sempre todos juntos. Ana Maria chutou um aluno que estava na sua frente algumas vezes e acertou uma das letra perguntadas a ela (a letra 'O').

Faltando meia hora para terminar a aula, fizemos a roda de história, sentados no tatame, e a professora começou a ler um livro. No início as crianças estavam um pouco dispersas, mas depois se interessaram pela história.

2º Encontro:

Uma das crianças da turma faltou a semana inteira. Haveria um teatro na escola, mas, como os atores se atrasaram, o momento fora de sala foi adiantado. As crianças tinham que decidir entre elas qual seria a brincadeira daquele momento fora de sala, sem a intervenção dos professores. No início eles se

organizaram bem, escutando uns aos outros, mas, como uma das crianças que mudar seu voto, começou uma confusão: essa criança começou a chorar e alguns meninos começaram a implicar com ela, até que os professores precisaram interferir para parar a discussão. Novamente a turma votou em ideias de brincadeiras e decidiram brincar de "pique-alto" (as crianças saíam correndo e tinham que subir em lugares altos para que outra criança não pudesse pegá-las). Durante a brincadeira, Ana Maria se afastou e só voltou a brincar quando a professora foi acompanhá-la. Então, os atores chegaram e as crianças pararam de brincar para assistir o teatro.

Quando a peça terminou, a turma voltou à sala para lanche. Como era dia da fruta, as crianças não deveriam comer outras coisas. Ainda assim, alguns alunos comeram outras comidas, trazidas de casa e, alguns saíram de sala, mesmo não autorizados. Depois do lanche, foram para o parque. Na volta do parque, comemos os picolés de saquinho feitos na culinária. Ana Maria comeu três e ainda queria pegar os que professores e outras crianças estavam comendo. Depois fomos para a roda de história. Na roda, as crianças não estavam prestando atenção à história, brincando, conversando ou discutindo.

3º Encontro:

Nesse dia a turma estava ainda mais agitada que normalmente. Na roda feita no início da aula, ninguém conseguia falar; as crianças gritavam e brigavam entre si. A professora teve que pedir para todos sentarem à mesa para conseguir ser ouvida. Na mesa, depois de organizar as crianças, eles cortaram os ingredientes que seriam usados na culinária e foram jogar boliche fora de sala. No boliche, houve algumas confusões e choro, mas a maior parte da turma conseguiu jogar várias vezes.

As crianças lancharam o que foi preparado por todos e foram para o parque, onde um dos professores da turma machucou o pé e teve que ir embora cedo. Quando voltamos do parque, fizemos uma roda com as crianças e a professora conversou com elas sobre a falta de respeito na turma e sobre os

combinados que seriam feitos e colados na parede da sala. Fizemos a roda de história, que foi mais calma depois da conversa, e fomos embora.

4º Encontro:

As crianças estavam mais calmas e organizadas que no dia anterior, ouvindo-se mais. Fizemos uma roda inicial e nela conversamos com as crianças sobre o que elas gostariam de estudar naquele semestre. Fizemos pintura com o dedo, usando tinta guache, para ilustrar as escolhas. Ana Maria ficou o tempo inteiro dizendo a palavra "piscina", porque uma outra turma estava brincando com água em pequenas piscinas de plástico em frente a sala.

Para a atividade fora de sala, a turma escolheu pintura de rosto e, assim que saímos da sala, Ana Maria foi direto para as piscinas. Depois, lanchamos as frutas levadas pelas crianças - era o dia da semana escolhido para lanchar apenas frutas - e fomos para o parque.

Quando voltamos do parque, brincamos de "casinha" com as crianças. Tentamos aproximar Ana Maria para que ela também brincasse com o restante da turma, mas ela não se interessou e afastou-se novamente. Em seguida, fizemos a roda de história pra ir embora.

5º Encontro:

Não era um dos meus dias na escola, mas como o estagiário da turma estava machucado, eu fui substituí-lo. Era o dia da semana em que todas as turmas daquele turno participavam da mesma atividade, misturando-se independentemente da idade, e todos os professores ficavam com todos as crianças, não só as da sua turma.

Não fizemos a roda inicial e fomos direto para a atividade de dar banho em bonecas com banheiras. Ana Maria não participou, ficou apenas correndo pela escola e derramando a água das banheiras algumas vezes.

A atividade com toda a escola foi fazer bijuterias: podiam ser colares, pulseiras, anéis e tiaras, utilizando diversas miçangas diferentes. Ana Maria começou a fazer, mas se distraiu e não terminou. Quando terminaram suas bijuterias, foram todos lanchar, e Ana Maria tentou comer o lanche das outras crianças. Depois a turma foi para o parque e na volta, tomou banho de chuveirão, piscina de plástico, mangueira e bacia. Ana Maria interagiu e brincou com as outras crianças.

Em seguida, todos se secaram e foram para a roda de história. Dessa vez a história foi contada por uma criança. Ana Maria ficou sentada na roda, atenta, e pediu que eu lesse uma história para ela.

6º Encontro:

A Ana Maria chegou chorando, sem querer entrar na sala, chamando muito "mamãe".

Era dia de culinária, e as crianças estavam animadas. Cada criança apresentou seu ingrediente na roda inicial e todas ajudaram quando fomos para a cozinha, dispersando-se e saindo de lá somente depois. Ana Maria amassou alguns legumes, mas, na hora de fazer bolinhas com o que tinha amassado, comeu a massa crua mesmo. Lanchamos o pão de legumes e fomos para o parque.

Era aniversário de uma criança de outra turma da escola e, por isso, tinha um pula-pula e uma cama elástica no parque. Ana Maria quis brincar na cama elástica algumas vezes, mas não queria esperar na fila até que chegasse a sua vez. Um adulto precisava ficar com ela, explicando que ainda não era sua vez, e entrar no brinquedo depois para retirá-la. Não foi difícil convencê-la a sair, apenas explicamos que não era mais sua vez e que ela precisaria descer.

Depois do parque, a atividade foi dizer o nome da letra que o professor mostrava e anotá-la. Porém, apenas a criança chamada pelo professor poderia responder. Caso outra criança respondesse fora da sua vez ou todas comessem a falar juntas, atrapalhando a atividades, os professores ganhariam

pontos, e quando as crianças respondessem corretamente, na sua vez, os pontos iriam para as crianças. O resultado foi um empate.

7º Encontro:

Na roda inicial, a professora de música de uma das crianças foi apresentada. Ela cantou várias músicas infantis, ensinou movimentos com o corpo, mostrou alguns instrumentos musicais e ensinou a fazer um chocalho. Todas as crianças participaram e gostaram. Depois que a professora de música foi embora, as crianças quiseram fazer pintura de rosto na atividade fora de sala. Ana Maria não quis pintar o rosto e brincou com balões de água de outra turma.

Em seguida, no lanche, era dia de comer frutas. Ana Maria comeu à vontade, colocando vários pedaços juntos na boca, mesmo quando dizíamos para ela comer devagar e com calma. Quando terminaram de comer, foram para o parque. Depois do parque, as crianças voltaram a fazer pintura de rosto. Dessa vez Ana Maria também quis ser pintada, e depois ficou olhando-se no espelho. Fizemos a roda de história e fomos embora.

8º Encontro:

Era dia de culinária. A turma estava bastante agitada, mas bastante interessada também. Uma das crianças estava tumultuando muito, propositalmente, para que as outras não conseguissem prestar atenção, e saiu da sala com um dos professores. Ana Maria comeu os ingredientes antes e durante a culinária.

Em seguida, fizemos uma brincadeira parecida com "coelho sai da toca". Ana Maria não quis brincar, preferindo andar pela escola e ficar perto de um escorregador que fica no pátio da escola. Lanchamos o resultado da culinária e fomos para o parque, mas começou a chover e tivemos que ir com as crianças para um lugar coberto. Ana Maria ficou saindo e indo para a chuva.

Depois brincamos de forca com a turma. Os professores diziam qual era a palavra e as crianças tinham que dizer quais eram as letras que achavam que a formava. Dois alunos tumultuaram muito a atividade. Ana Maria pediu para a professora ler uma história para ela e fizemos a roda de história, que também foi muito tumultuada.

9º Encontro:

Uma criança levou um livro de curiosidades, que olhamos na roda inicial. A turma se interessou bastante, com exceção de Ana Maria. Na atividade seguinte, fizemos uma pintura soprando a tinta no papel com canudo. Ana Maria soprou por algum tempo mas depois não quis mais soprar.

Quando todos acabaram seus desenhos, os alunos decidiram brincar de "pique-alto" do lado de fora. Ana Maria não quis brincar de "pique-alto", mas brincou um pouco de "adolêta" com os professores e algumas crianças. Notei que ela estava mais próxima das outras crianças.

No lanche, era dia da fruta, e Ana Maria comeu bem e menos compulsivamente. Depois fomos para o parque, onde ela urinou duas vezes na roupa. Na volta do parque, brincamos de correr. Primeiro as crianças corriam e nós tínhamos que pegá-las; depois, elas corriam para nos pegar.

Na roda de história, a turma ficou brigando por lugar no tatame por muito tempo, até que pedi para que se sentassem a mesa e eu li a história em pé, mostrando as imagens. Como ainda havia sobrado tempo, fizemos uma brincadeira em que as crianças continuavam a história.

10º Encontro:

Desde o início da aula a turma estava bem agitada, sem querer mostrar os ingredientes trazidos ou participar da culinária. Somente depois de algum tempo, conseguimos reunir os ingredientes e ir para a cozinha.

Na cozinha, uma das crianças ficou correndo e tentando atrapalhar a culinária, além de se negar a ajudar, fazendo com que um dos professores ficasse o tempo inteiro com ele para impedi-la de atrapalhar a atividade. Ana Maria parecia estar bem atenta e calma, prestando atenção ao que estava sendo feito; ainda assim, tentou comer uma cebola crua e só parou porque seus olhos estavam ardendo.

Depois de preparar a comida, fizemos uma brincadeira de "morto-vivo" usando personagens do Egito. Todas as crianças gostaram da brincadeira e Ana Maria também brincou, abaixando-se quando as outras crianças se abaixavam. Lanchamos e fomos para o parque.

Na volta do parque, comemos o que foi feito na parte de culinária e fomos fazer a roda de história fora da sala. Porém, como algumas crianças ficaram atrapalhando mesmo depois que voltamos para a sala, não fizemos nada até a hora de ir embora. As crianças que queriam ouvir a história reclamaram com os outros, dizendo que não gostaram de perder a história.

11º Encontro:

Na roda inicial, o pai de uma criança levou instrumentos musicais indianos. Todos prestaram atenção, ouviram e tocaram, inclusive Ana Maria. Depois, as crianças apresentaram as pesquisas sobre mumificação que tinham feito em casa com os pais. Enquanto uma criança apresentava, as outras não prestavam atenção, brincando e conversando umas com as outras. Ana Maria ficou na roda prestando atenção por algum tempo, mas depois se dispersou e saiu de sala.

Como a apresentação dos trabalhos demorou muito, não deu tempo de fazer atividades fora de sala e as crianças foram logo lanchar. Ana Maria pareceu mais calma ao comer, mesmo colocando vários pedaços de comida ao mesmo tempo na boca e disse que não queria mais comer a maçã.

Fomos para o parque e, na volta, fizemos uma rota para que uma atividade de pintura fosse explicada. Demorou muito para a professora conseguir explicar a atividade porque a turma estava muito agitada, tumultuando. Ainda assim, elas

gostaram da atividade e fizeram vários desenhos. Não deu tempo de fazer roda de história.

12º Encontro:

Um dos professores faltou e foi substituído. Com isso, a turma estava muito agitada, o que também agitava Ana Maria, e ela não quis ficar na roda inicial.

Uma criança chegou atrasada, gritando e chorando porque não queria ficar em sala, e a professora foi ficar com ela do lado de fora. Isso agitou ainda mais a turma: todos queriam sair e saber o que estava acontecendo, complicando ainda mais a dinâmica da roda. Depois que todos falaram, eu e a professora substituta não sabíamos o que fazer e fomos para o pátio da escola com a turma. No lanche, Ana Maria continuava comendo com mais calma.

Fomos para o parque, mas como começou a chover, acabamos voltando mais cedo para a sala. A professora aproveitou para mostrar várias imagens de animais da savana africana, e cada criança escolheu um animal para pesquisar. Ela também conversou com a turma sobre quais frutas elas queriam que os pais levassem no dia seguinte. Nas duas conversas, eu e a professora tivemos que falar alto para que as crianças parassem de atrapalhar as atividades. Não deu tempo de fazer roda de história.

13º Encontro:

As crianças conversavam, brigavam e gritavam, atrapalhando a roda inicial onde a professora tentava mostrar fotos dos animais que foram escolhidos para a pesquisa. Depois que todos lembraram qual era o seu animal, eles pegaram letras de EVA para escrever o nome do animal escolhido da maneira que achavam ser a correta. Ana Maria reconheceu a letra 'M' de seu nome, mas depois não quis mais falar o nome das letras e tentou comer algumas. Várias vezes Ana Maria me pediu para ir ao banheiro, dizendo a palavra "xixi". Quando íamos, ela sentava no vaso mas não fazia nada.

Brincamos com bola no gramado da escola. Ana Maria não quis brincar, indo sempre na direção do parque e, como não deixamos que ela ficasse lá, levando-a para a atividade com as outras crianças, ela ficou irritada. Lanchamos e fomos para o parque. No parque Ana Maria urinou nas calças duas vezes e nas duas, quando perguntei qual era o lugar de fazer "xixi", ela me respondeu que era no "vasinho".

Utilizando o esquema de desafio em que os professores ganhavam pontos quando as crianças respondiam fora da vez delas e as crianças ganhavam pontos quando acertavam uma questão, fizemos uma atividade de soma. Também utilizamos o desafio para que cada criança conseguisse contar sua história, e deu certo.

14º Encontro:

Era dia de culinária e a turma fazia sucos de frutas. Cada criança levou uma fruta ou uma polpa de fruta. Ana Maria levou água de coco porque não podia beber nenhum dos sucos que a turma prepararia, por causa da dieta que estava fazendo. O pai de uma criança também participou, fazendo um pão de milho colombiano para acompanhar os sucos.

Depois que prepararam os sucos, as crianças foram brincar em piscinas de plástico, só saindo na hora do lanche. Ana Maria não queria sair, sendo convencida apenas quando foi dito que era hora de lanchar. Ela comeu seu lanche inteiro e quis comer os pães de milho que as outras crianças estavam comendo, mesmo sem poder.

Quando acabaram de lanchar, foram para o parque e, na volta, a professora pediu que todos se sentassem no chão para o professor estagiário, que estava indo embora, fazer uma apresentação e uma brincadeira com a turma. As crianças ficaram bem chateadas quando ele disse que não trabalharia mais na escola. Ana Maria participou pouco da brincadeira, chamando "mamãe" ou falando "sapato", já que calçá-lo significava ir embora. Por fim as crianças foram liberadas mais cedo para que a sala fosse arrumada para uma reunião com os pais.

15º Encontro:

A professora se atrasou por causa de um acidente de trânsito e eu e o professor estagiário fizemos a roda inicial. A turma estava agitada, perguntando se a professora viria. Quando a professora chegou, fomos com a turma tomar um banho de mangueira no gramado da escola. Todas as crianças gostaram e divertiram-se, inclusive Ana Maria.

Depois de secas, as crianças quiseram fazer pintura de rosto. Ana Maria não quis se pintar inicialmente e ficou na sala batucando na mesa. Eu me sentei com ela e batuquei também. Percebi que ela imitava algumas vezes o que eu batucava e pegava na minha mão pedindo que eu imitasse o que ela batucava, abrindo e fechando minha mão para sons diferentes. Lanchamos e fomos para o parque.

Na volta do parque, o professor pediu que sentássemos em um círculo no tatame e cantou várias músicas que os alunos conheciam em ritmos diferentes; as crianças aplaudiram e também cantaram. Ana Maria também levantou e ficou ao lado do professor enquanto ele cantava, sorrindo.

Por último, a turma escolheu um livro da sala para que lêssemos e tivemos uma roda de história tranquila. As crianças não atrapalharam a história, como em dias anteriores, e participaram da atividade.

16º Encontro:

Uma das crianças que tumultuava as atividades faltou, e a turma parecia mais tranquila e mais receptiva às atividades. Na roda inicial, todos mostraram os ingredientes trazidos para a culinária, e a estagiária nova conseguiu prender a atenção da turma.

Quando fomos para a cozinha preparar a comida, todos ajudaram, cortando os ingredientes. Inclusive Ana Maria, que pediu para cortá-los e não os comeu crus. Na atividade fora de sala, contudo, não quis ficar muito próxima das outras crianças durante a brincadeira.

Lanchamos e fomos para o parque. Mais uma vez, Ana Maria pareceu comer mais calmamente. Depois do parque, fizemos pinturas utilizando giz de cera e velas: derretíamos a ponta do giz no fogo da vela e, quando ele começava a pingar, usávamos as gotas para desenhar em alto relevo. Ana Maria apagou algumas velas e tentou comer o giz, mas fez o seu desenho. Fizemos a roda de história, onde Ana Maria ficou atenta a maior parte do tempo, e fomos embora.

17º Encontro:

Na roda inicial, todas as crianças estavam brincando e sendo muito carinhosas com Ana Maria. Fizemos um calendário do mês de novembro. As crianças escreveram o nome do mês, dos dias da semana e os números dos dias.

Como sobrou pouco tempo para a atividade fora de sala, as crianças ficaram livres para fazer o que quisessem. Ana Maria não quis brincar com a turma, ficou apenas correndo pela escola. Lanchamos e fomos para o parque, onde Ana Maria urinou nas calças uma vez.

Na volta, faríamos uma dança das cadeiras, mas a turma estava muito agitada e não conseguimos organizá-los. Uma das professoras colocou uma música nigeriana para a turma ouvir e fomos para a roda de história.

18º Encontro:

Na roda inicial, abrimos um mapa mundial onde as crianças localizaram o continente africano e a Nigéria. Durante a roda, Ana Maria jogou água no chão da sala.

Em seguida, sentamos à mesa para que as crianças desenhasssem o que elas mais gostaram da Nigéria. Ana Maria também desenhcou e, quando terminou, entregou-me e disse "pronto" diferente de outras vezes em que ela rasgava o papel depois de terminar. Quando todos terminaram os desenhos, as crianças ficaram livres para brincar fora de sala.

O lanche foi um piquenique, para comemorar o aniversário da professora, e depois fomos para o parque. Na volta para a sala, uma criança da turma se machucou e, quando fui passar remédio no machucado dela, a Ana Maria quis ir junto para olhar.

Na sala, fizemos uma forca com a palavra "Nigéria" e a turma acertou a palavra antes das chances terminarem. Cara criança pegou um livro e "leu sozinha" antes de irmos embora.

19º Encontro:

O irmão de uma criança foi apresentando na roda inicial e ensinou a turma a fazer uma dobradura de lobo. A turma se interessou e prestou bastante atenção, mesmo muito agitados. Ana Maria chegou atrasada e não participou da atividade.

Depois que todos fizeram a dobradura e decoraram o processo da maneira que quiseram, brincamos de estátua com uma música nigeriana. Ana Maria não gostava quando a música era pausada e ia até o som dar "play". Como a professora não deixou que ela fizesse o que queria, ela saiu de perto e foi brincar em um escorregador da escola. Lanchamos e fomos para o parque.

Na volta do parque, brincamos de telefone sem fio e depois separamos a turma em 4 grupos para que as crianças fizessem em uma garrafa os elementos fogo, ar, água e terra. Ana Maria desenvolveu a atividade por algum tempo, mas depois não quis mais continuar e foi brincar com outros objetos da sala. Como a atividade foi demorada, não fizemos roda de história.

20º Encontro:

A roda inicial foi diferente: contamos a história da criação do mundo usando a mitologia dos iorubás junto com as garrafas que eles confeccionaram na aula anterior. Ana Maria ficou bem quieta, observando atentamente.

Depois, na parte de culinária, as crianças "construíram" o mundo utilizando comida para representar os elementos fogo, ar, água e terra. Toda a turma estava muito interessada na atividade, dando ideias e ajudando.

Enquanto uma das professoras terminava a parte de culinária, nós fomos brincar de "queimada". Ana Maria não quis nem brincar, nem ficar perto da brincadeira. Lanchamos e fomos para o parque. Como começou a chover, voltamos para a sala e as crianças fizeram desenho livre. Ana Maria não quis desenhar; ficou deitada no tatame dizendo que ia dormir e cantando.

Quando o tempo do parque terminou, as crianças brincaram, em dupla, de um jogo de estratégia africano. Ana Maria não quis brincar e jogou água no chão da sala e do banheiro.

21º Encontro:

Na roda inicial, nós fizemos uma carta para o Leonel, um personagem criado por uma das professoras que estaria na África e se comunicaria com a turma. Na carta, as crianças fizeram perguntas, contaram o que estudaram sobre o continente africano e assinaram. Ana Maria chegou bem atrasada e não participou.

Depois, as crianças decidiram de que queriam brincar e foram para fora de sala. Mais uma vez, Ana Maria não quis ficar próxima do restante da turma e foi para o escorregador. Lanchamos e fomos para o parque, onde Ana Maria urinou nas calças logo depois de eu ter perguntado se ela queria fazer "xixi" e ela ter dito que não. Também me pareceu mais agitada que no dia anterior.

Na hora de voltar para a sala, Ana Maria não quis sair do parque; então a psicóloga da escola ficou mais algum tempo lá com ela e depois a levou de volta. A professora teve que ir embora mais cedo, o que deixou a turma muito agitada, principalmente algumas crianças, e agitou ainda mais a Ana Maria. Assim, foi muito difícil desenvolver as atividades e não tivemos roda de história.

22º Encontro:

Na roda inicial, as crianças mostraram os ingredientes da culinária, que teria uma moqueca de peixe. Ana Maria me pareceu mais agitada que na semana anterior, saindo da roda. Fomos para a cozinha cortar os ingredientes, e Ana Maria também participou, cortando com um pouco de ajuda.

Quando terminaram de cortar os ingredientes, as crianças foram brincar de lego e depois lancha. No lanche, Ana Maria apontou para o prato que eu estava comendo e disse "é meu"; eu expliquei que não e mostrei qual era o prato dela. Os meninos jogaram suco de uva por toda a sala e os funcionários da limpeza da escola foram conversar com eles, dizendo que não gostaram. Eles então ajudaram a limpar.

Depois do parque, as crianças foram para um pula-pula que estava montado por causa do aniversário de uma criança de outra turma. Ana Maria ficou a maior parte do tempo na fila, saindo duas vezes para correr fingindo que estava chorando para pedir colo, numa espécie de brincadeira. Tentamos fazer a roda de história, mas como as crianças estavam muito agitadas, brincando, gritando, brigando e chorando, não houve tempo.

APÊNDICES 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação:

Título do projeto: "INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR: PARADIGMAS PRESENTES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM AUTISMO".

Pesquisador responsável: Beatriz Carriço Ilha sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília .

Telefones para contato: (61)33072130 e (61)9176-6981

Nome do voluntário:

Idade: _____ anos.

R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

R.G. Responsável legal: _____

O/A Sr. (a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO ESCOLAR: PARADIGMAS PRESENTES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS COM AUTISMO" , de responsabilidade do pesquisadora Beatriz Carriço Ilha, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues. Tendo como objetivo investigar as diferentes abordagens da integração e da inclusão escolar de uma criança pequena. Ao participar deste estudo o/a Sr. (a) permitirá que o pesquisador atinja o objetivo proposto, afim de contribuir com a melhora da Educação Infantil e Fundamental. O/A Sr. (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto acima citado e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa a Sr. (a) não terá nenhum benefício direto.

O Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.
